

**Prática de Ensino Supervisionada**  
**Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

**GERSON RAFAEL NASCIMENTO**

*Relatório Final de Estágio Profissional  
apresentado à  
Escola Superior de Educação de Bragança  
para a obtenção do Grau de Mestre  
em  
Educação Musical no Ensino Básico*

Orientado por:

**Professor Doutor Vasco Paulo Cecílio Alves**

Este relatório final de estágio profissional não inclui as  
críticas e sugestões feitas pelo Júri

Junho de 2019



*“A Educação é a chave do novo mundo”.*

(Russell, 1956, p. 69)

*“Como é pouco aquilo em que consiste a felicidade! . . . Sem música, a vida seria um erro”.*

(Nietzsche, 2018, p. 15)



## DEDICATÓRIA

Quero dedicar este trabalho ao meu pai, *João Paulo Dionísio Nascimento*, que por questões de forças maiores veio-se na necessidade de emigrar, impossibilitando a sua presença física em muitos momentos (bons e maus), ocorridos ao longo desta viagem. Amo-te Pai, para sempre!



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha família pelo apoio incondicional e por todo o suporte dado ao longo desta viagem, tornando tudo isto possível. À minha namorada, *Daniela Oliveira*, que ao longo desta jornada me tem acompanhado nos bons e maus momentos, e me fez acreditar que tudo isto seria possível. Ter feito este caminho com a vossa ajuda é para mim um enorme motivo de orgulho.

Um especial agradecimento aos quatro professores que me acompanharam deste o início: a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Isabel Castro*, ao Prof. Dr. *João Cunha*, ao Prof. Dr. *Mário Cardoso* e ao Prof. Dr. *Vasco Alves*, a quem agradeço com profunda gratidão por todo o apoio e suporte prestado nesta reta final. Obrigado a todos pelos momentos de partilha.

Quero agradecer aos meus companheiros de guerra, *Stephanie Correia*, *Flávia Câmara* e *Carlos Alves*, que me acompanharam deste o primeiro dia. A vós, desejo o melhor deste mundo.

Quero igualmente agradecer a todos os meus professores que, da Licenciatura ao Mestrado, me viram crescer como pessoa e profissional. Todas as vossas palavras foram para mim sábios conselhos que nunca esquecerei. Muito obrigado!

Por fim, quero deixar um especial agradecimento aos meus alunos do 5.º ano que, sem a presença deles no início da minha preparação como futuro docente, a realidade da minha intervenção pedagógica não seria a mesma. Pela dedicação e pelo apoio, terão sempre um lugar no meu coração.

Para todos vós, um muito obrigado!





## **NOTA PRELIMINAR**

As referências bibliográficas deste trabalho, foram elaboradas segundo as normas da APA, de acordo com a 6.<sup>a</sup> edição do “*Publication Manual of the American Psychological Association*”.



## RESUMO

Este trabalho tem como função retratar as minhas experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas e aplicadas como professor estagiário de Educação Musical, em contexto do 2.º ciclo do Ensino Básico que, por sua vez, foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança. Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. Inicialmente, apresento o significado de ser professor de Educação Musical, fazendo por isso uma introdução à profissão docente e às teorias da aprendizagem, focando a seguida o professor de Educação Musical. Na segunda parte, apresento a minha Prática de Ensino Supervisionada e as experiências de ensino-aprendizagem adquiridas enquanto professor estagiário. Para tal, apresento de forma sequencial o contexto teórico pesquisado e sobre o qual se baseou a minha prática pedagógica, cruzando a metodologia e o desenvolvimento da mesma, assim como a respetiva análise dos dados obtidos. Por fim, apresento uma reflexão sobre as minhas experiências de ensino-aprendizagem adquiridas como professor estagiário de Educação Musical.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Musical; Género Musical *Rock*.



## **ABSTRACT**

This work has the function of portraying my experiences of teaching and learning experienced and applied as a trainee teacher of Music Education, in the context of the 2nd cycle of Basic Education which, in turn, was carried out within the scope of the discipline of Supervised Teaching Practice , of the Master's Degree in Teaching of Music Education in Basic Education, School of Education of Bragança. This work is divided into two parts. Initially, I present the meaning of being a teacher of Music Education, thus making an introduction to the teaching profession and to the theories of learning, focusing then the teacher of Music Education. In the second part, I present my Supervised Teaching Practice and the teaching-learning experiences acquired as a trainee teacher. For that, I present in a sequential way the theoretical context researched and on which my pedagogical practice was based, crossing the methodology and the development of the same, as well as the respective analysis of the data obtained. Finally, I present a reflection on my teaching-learning experiences acquired as a trainee teacher of Music Education.

**Key-words:** Supervised Teaching Practice; Music Education; Rock music



## Índice

Introdução .....	8
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	10
I.1. Ser professor .....	11
I.1.1. O que é ser professor? .....	12
I.1.2. As teorias da aprendizagem e o professor mediador .....	14
I.2. O professor de educação musical.....	19
I.2.1. O professor e a sua formação .....	20
I.2.2. Reflexão sobre as filosofias da educação musical .....	22
I.2.3. O género musical rock na educação musical .....	26
II. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	31
II.1. Enquadramento curricular .....	32
II.2. Agrupamento / escola / departamento .....	32
II.3. Ano curricular e turmas .....	33
III. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
PROFISSIONAL .....	35
III.1. Enquadramento teórico das experiências de ensino-aprendizagem (eea) .....	37
III.2. Metodologias conducentes as eea .....	41
III.3. Desenvolvimento do processo das eea .....	43
III.4. Apresentação dos resultados .....	56

III.5. Discussão dos resultados .....	69
III.6. Conclusão .....	71
IV. REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS .....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76





## Introdução

Como refere a alínea *b*), do ponto 4., das Normas Regulamentares dos Mestrados em vigor no Instituto Politécnico de Bragança, “o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra . . . um estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (2013, p. 7). Portanto, este trabalho tem o propósito de apresentar a minha Prática de Ensino Supervisionada, onde irei igualmente apresentar as experiências de ensino-aprendizagem realizadas e adquiridas.

Relativamente à componente teórica, procurei enquadrar a sua construção de forma à partir da questão: “*o que é ser professor?*” e desenvolver até chegar a questão indicada pela Comissão Científica do Mestrado, “*qual o significado de ser professor de Educação Musical*”. Para isso, apresento fundamento teórico baseado em vários autores da área, a qual acrescento a minha opinião pessoal. Iniciei assim a sua elaboração de modo a apresentar a profissão docente, as teorias da aprendizagem e o processo de mediação, fundamentada pela visão de vários autores que serão *a posteriori* referidos. Em relação ao professor de Educação Musical, escolhi apresentar uma breve contextualização histórica da profissão e da própria Educação Musical. Apresento também um breve olhar sobre as filosofias subjacentes à disciplina de Educação Musical. Por último, e pelo facto de ter desenvolvido a minha Prática de Ensino Supervisionada centrada no uso do género musical *Rock* como abordagem, apresento o uso desse género musical na Educação Musical.

No ponto II, passo a apresentar o contexto educativo onde a minha Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida. Todas as informações obtidas acerca do contexto foram adquiridas durante a fase inicial, onde o propósito remetia para a observação e a recolha de informações concretas sobre o contexto educativo inserido, como os documentos relativos ao departamento de expressões, diretrizes, e documentos caracterizadores de turmas e alunos.

A seguir, no ponto III, remeto para o desenvolvimento das minhas experiências de ensino-aprendizagem e a sua respetiva avaliação – a nível pessoal. Inicialmente,

apresento um enquadramento teórico que remete para a minha prática. Esse enquadramento, como irei *a posteriori* aprofundar, serviu-me de base para a planificação da minha metodologia e ação pedagógica. Apresento também o processo de construção do projeto musical educativo, assim como o desenvolvimento dos processos e experiências de ensino-aprendizagem. Devido ao facto de ter optado por uma metodologia baseada na Investigação-Ação, implementei dois instrumentos de recolha de dados de carácter qualitativos para perceber de que modo é que a minha Prática de Ensino Supervisionada foi apreciada pelos alunos, apresentando por fim os seus respetivos resultados.

Por fim, apresento uma conclusão onde refiro os bons e menos bons momentos vivenciados, assim como sugestões de melhorias. O último ponto, é dedicado na apresentação de uma reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem adquiridas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada.

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Como referi anteriormente, optei por construir o enquadramento teórico baseado em dois principais pontos: (1) o que é ser professor (o professor geralista); (2) ser professor de Educação Musical (o professor específico). Com isso, senti a necessidade de aprofundar cada ponto de forma a conseguir conjugá-los e fundamentá-los com a minha postura enquanto professor. Desta forma, a sua estrutura é a seguinte:

- **1.º - Ser professor:**
  - O que é ser professor;
  - As teorias da aprendizagem e o professor mediador;
- **2.º - O professor de Educação Musical:**
  - O professor de Educação Musical e a sua formação;
  - Reflexão sobre as filosofias da Educação Musical;
  - O género musical *Rock* na Educação Musical.

O primeiro ponto, apresenta as opiniões de autores ligados a profissão e a formação docente, como exemplo: Nóvoa (2004; 2009); Roldão (2007) e Formosinho (2009). No caso das teorias da aprendizagem e do professor mediador, os autores são: Bruner (1963); Piaget (1980); Vygotsky (1986); e Ausubel (2000). O facto de ter realizado várias leituras acerca destes temas, fez com que fosse possível alargar o espectro do meu saber e pudesse assim adquirir novo conhecimento.

No caso do segundo ponto, agora sobre o docente de Educação Musical, serviu para elaborar uma breve contextualização histórica sobre a formação do professor de Educação Musical em Portugal. Apresento também uma reflexão sobre duas filosofias da Educação Musical, fundamentando a minha prática pedagógica através de uma dessas correntes filosóficas. Por fim, o género musical *Rock* na Educação Musical encontra-se presente pelo facto de, como referi anteriormente, esse ter sido o centro temático na construção da metodologia aplicada durante a minha *praxis*. Todos esses temas serão, *a posteriori*, devidamente apresentados e aprofundados.

### **I.1. Ser professor**

Através deste ponto pretendo apresentar o que é ser professor (de modo genérico), para depois, de forma sequencial, poder continuar e apresentar o professor de Educação

Musical. Tenho a perfeita noção do que a docência é um tema muito mais complexo e merecedor de uma grande profundidade literária e investigativa, mas aqui a minha escolha partiu da simples vontade em querer apresentar o ponto ***1.1.1.*** como tema introdutório, querendo apenas abordar de forma redutora a profissão docente.

Através das várias leituras efetuadas como o caso de autores como: Damião (1996); Nóvoa (2004; 2009); Roldão (2007) e Formosinho (2009), foi-me gratificante perceber que a minha própria opinião sobre certos temas como a profissão e a carreira docente colidiam, na sua maioria, de igual forma com os pensamentos dos vários autores aqui abordados. Durante a construção do enquadramento teórico, procurei articular o pensamento dos autores aqui presentes com a minha própria opinião, apresentando assim a minha visão crítica.

### ***1.1.1. O que é ser professor?***

*“se ao homem, como afirma Sócrates, basta saber o que é bom para que ele seja bom, será possível ao professor saber o que é ser professor para o ser?”*

(Ceia, 2010, p. 8)

Para mim, ter optado por seguir os estudos envergando para um Mestrado com vertente para o ensino, sempre fez parte do meu pensamento enquanto aluno de Licenciatura. Desde muito novo que sempre me lembro de gostar de ensinar, principalmente nas áreas ligadas à Música. Juntando esse meu gosto pelo ensino e ao facto de existir o *Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico* aqui em Bragança, revelou-se numa escolha fácil de tomar. Mas, como refere Damião (1996), a docência é vista como uma profissão vocacionada, exclusivamente destinadas para um determinado grupo de pessoas e, não é contemplada como uma profissão suficientemente boa. Sobre o facto de ser considerada uma profissão vocacionada, a autora refere que:

entendia-se que enveredar pelo ensino, tal como pelo sacerdócio, decorria de um chamamento interior, de ordem superior – à maneira de um chamamento divino – do qual até certa altura a pessoa pode não ser consciente. Mas quando essa consciência emerge – como uma revelação – impele-a impreterivelmente para a docência. (p. 37)

Segundo a leitura efetuada, torna-se claro a existência de uma certa ideologia baseada no pensamento do que se o aluno possuir a dita vocação para o ensino será bom professor, mas, caso não tiver, será um mau professor. Pessoalmente, e de acordo com a

minha pouca experiência, creio que o facto de alguém ser bom ou mau professor transcende o mero conceito da existência ou não de uma dita vocação. Se um professor possuir o gosto pelo ensino e se preocupe sobre a forma como leciona, então será sem dúvida um bom professor.

Reis Monteiro (2000, citado em Roldão 2007), refere que antes de tentar perceber o que é ser professor, existem questões mais importantes a ter em conta, como o “que é um professor? O que o distingue de outros atores sociais e de outros agentes profissionais? Qual a especificidade da sua ação, o que constitui a sua “distinção?” (p. 94). Por outro lado, Nóvoa (2009), refere que o que mais importa é tentar perceber quem é o professor, referindo que:

o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos . . . é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (pp.38-39)

Como pude verificar durante a minha Prática de Ensino Supervisionada é que é impossível separar o Eu pessoal do Eu profissional. De acordo com Gonçalves (2009), ser professor é ser o resultado de um processo autobiográfico da própria pessoa, onde se encontram os desenvolvimentos pessoais, académicos e profissionais. Ou seja, a parte pessoal anda sempre com a parte profissional.

Para Ceia (2010), é um processo normal, pois “o professor encontra-se a si próprio . . . quando se empenha em formar uma comunidade, em contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e em promover a sua auto-formação” (pp. 7-8). Para o autor o professor deve ser um Ser ativo e participativo no desenvolvimento integral da sua comunidade. Pensamento que vai de encontro com o de Peixe (2017), quando esse refere que o papel do professor é “um dos mais importantes, senão o mais importante, em toda a sociedade” (p. 7).

Tal participação, só reforça a ideia de que o professor não só habilita e prepara o aluno de acordo com as mudanças e os desafios sociais existentes, como tem o dever de proporcionar esse desenvolvimento no aluno. Durante a minha prática pedagógica, pude sentir a relevância dada por Peixe (2017), ao papel do professor. Dentro e fora da escola senti, principalmente por parte dos alunos, que a minha postura enquanto professor

estava em constante “vigia” e que todas as minhas escolhas, opções e atitudes acabavam por servir, de certo modo, como um exemplo. Por isso, o professor tem o dever de inculcar uma aprendizagem significativa e relevante. Tornando-se assim necessário que o professor venha a adotar uma postura pedagógica que lhe permita definir as estratégias de ensino-aprendizagem realmente significativas (Marcelo, 2009).

Ao longo de toda a minha prática, sempre pretendi inculcar e transmitir conhecimentos válidos para os alunos. Através das várias leituras realizadas as teorias da aprendizagem presente no campo da educação e juntamente com a atitude de professor mediador, acabei por conseguir tal resultado. As leituras às teorias da aprendizagem e a minha postura como mediador, tornaram-se escolhas essenciais na forma como lidei com todo esse processo profissional. Tais temas serão, *a posteriori*, apresentados e aprofundados.

Pelas várias leituras efetuadas até agora, pude constatar que a minha ideia inicial sobre o que significa ser professor e qual o seu significado encontra-se, na sua maioria, apresentado através do pensamento dos vários autores aqui referidos. A ideia apresentada por Nóvoa (2009), sobre o professor ser o profissional docente e a pessoa como a mesma pessoa, revelou ser para mim uma descoberta surpreendente. Tratando-se de algo tão simples, nunca tinha refletido sobre essa ideia. A construção desta parte do relatório serviu igualmente para perceber de certa forma até que ponto o professor e o seu papel se estendem para lá do simples “ensinar”. Pude assim perceber e ter a noção de uma realidade completamente diferente, revelando-se num aspeto positivo e construtivo a nível pessoal e profissional.

### ***1.1.2. As teorias da aprendizagem e o professor mediador***

Como referi anteriormente, durante toda a minha prática pedagógica efetuei várias leituras sobre o campo das teorias da aprendizagem, alargando o meu *modus operandi* como docente. Foi precisamente durante essas leituras que associei a minha forma de atuar com o papel do professor mediador, de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

As várias leituras encontravam-se principalmente centradas em quatro autores, Bruner (1963); Piaget (1980); Vygotsky (1986); e Ausubel (2000). Mas, de forma a expandir



ainda mais esses conceitos, acrescente de igual modo outros autores mais recentes, como Neto (2001); Berni (2006); Präss (2012); Mondin e Dias (2013); Moreira (2016) e Sousa (2018).

A aprendizagem, como referem Mondin e Dias (2013), é o processo pelo qual “o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores em seus contatos com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (p. 490). Toda a aprendizagem, ou processo de aprendizagem, implica um desenvolvimento cognitivo do sujeito como resultante da coordenação das estruturas e dos esquemas operatórios (Ferreira & Fernandes, 2012).

Durante as minhas intervenções pedagógicas, sempre procurei incutir no aluno o que a teoria de Piaget (1980), defina como desenvolvimento cognitivo. Como? Procurando abordar os conteúdos musicais de forma a criar um processo de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio<sup>1</sup> no aluno. O processo de acomodação de Piaget (1980), pode ser traduzido pelo seguinte esquema mental:



*Figura 1 – Esquema mental do processo de acomodação (Piaget, 1980).*

Através da sua teoria, Piaget incrementou vários estudos sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Tais estudos eram fundamentalmente de natureza epistemológica (Ferreira & Fernandes, 2012) e, sendo que é na tentativa de resolver problemas

---

<sup>1</sup> Ver figura 1.

concretos que as operações formais são estimuladas no seu próprio desenvolvimento (Piaget, 1980).

Sobre o desenvolvimento cognitivo, Bruner (1963) e Vygotsky (1986), referem que o contexto social desempenha uma importante influência na construção e no desenvolvimento do sujeito – sócio construtivismo. Apresentado por Young e Collin (2004), como sendo a “família construtivista que reconheceu Kant como seu progenitor intelectual, mas com foco social e não individual<sup>2</sup>” (p. 376), o sócioconstrutivismo afirma que o conhecimento e a ação social do sujeito caminham juntos. Como epistemologia, ambos defende a ideia de que o conhecimento é histórica e culturalmente específico (Young & Collin, 2004). Ou seja, a aprendizagem ocorre quando existe uma interação entre vários sujeitos diferentes, envolvidos na resolução do mesmo problema, onde por sua vez cada um será influenciado e influenciador.

Durante a minha prática pedagógica, pude verificar que os alunos eram mais participativos quando trabalhavam em pequenos grupos. O facto de existir conflito sociocognitivo na interação social em grupo, acaba por privilegiar o progresso cognitivo de cada sujeito envolvido (Ferreira & Fernandes, 2012). Vygotsky (1986), refere que a criança possui um certo controlo ativo no seu próprio processo de aprendizagem, contudo não atua sozinha. É exatamente aí que entra o professor mediador com o objetivo de criar uma conexão entre o conhecimento e o aluno<sup>3</sup> (Präss, 2012).

---

<sup>2</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*social constructionism is like the constructivist family in recognizing Kant as its intellectual progenitor, but contrasts with it in having a social rather than an individual focus*”. (Young & Collin, 2004, p. 376)

<sup>3</sup> Ver figura 2.



*Figura 2 – Esquema mental do processo de mediação (Vygotsky, 1986).*

Para Mondin e Dias (2013), o professor mediador pode e deve criar essa conexão. A mediação por parte do professor um processo não linear, podendo ser aplicado de várias formas, sobre vários processos. Präss (2012), refere que a mediação pode ser aplicada da seguinte forma:

dar conselhos ou pistas, servir de modelo, fazer perguntas, ensinar estratégias, para que a criança possa fazer aquilo que inicialmente não saberia fazer sozinha. Para que a promoção do desenvolvimento das ações autorreguladas e independentes da criança sejam efetivas, é preciso que a ajuda que se ofereça esteja dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. (Präss, 2012, pp. 19-20)

A Zona de Desenvolvimento Proximal, como refere Vygotsky (1991), representa a distância entre aquilo que o aluno já sabe (conhecimento existente) e o que pode vir a saber (conhecimento por adquirir). Ou seja, representa “uma região psicológica hipotética que representa a diferença entre as coisas que a criança pode fazer sozinha e as coisas para as quais necessita ajuda” (Präss, 2012, p. 20).

Em relação à importância do papel do professor como mediador do conhecimento, Bruner (1963), refere que qualquer ato de aprendizagem deve servir no futuro e que “a aprendizagem não deve apenas nos levar a algum lugar, mas permitir que continuemos ainda mais com maior facilidade” (p. 26). Portanto, podemos concluir que a aprendizagem é um processo contínuo, e não estagnado. Bruner sustentou a sua teoria através da criação de quatro princípios fundamentais, são eles: a motivação (1); a estrutura (2); a sequência (3) e o reforço (4) (Präss, 2012).

Os quatro princípios de Bruner estiveram sempre presentes na minha prática pedagógica onde: (1) a motivação esteve presente na medida em que como professor, sempre procurei motivar os meus alunos para com o gênero musical *Rock*, apresentando ocorrências pessoais vividas com a minha banda ou como músico; (2) a estrutura esteve

presente durante a construção e organização da minha prática de ensino supervisionada, de modo a ter sempre presente um fio condutor coerente e sólido. A base de todo o processo de estruturação e planificação era regida pela ideologia da aprendizagem em espiral de Bruner e pela aprendizagem significativa de Ausubel; (3) a sequência encontra-se diretamente ligada a estrutura, como referi anteriormente toda a planificação da minha prática de ensino supervisionada estava assente na ideia da aprendizagem significativa, por isso a criação de processos sequenciais revelaram-se cruciais, pelo facto de cada conceito / conteúdo musical ser abordado de forma a relacionar-se com o próximo e assim consecutivamente; e por último, (4) o reforço correspondia a forma como respondia ao estímulo e a execução dos alunos na realização de tarefas / atividades práticas ou teórica, baseado no diálogo de reforço positivo.

Em relação à aprendizagem significativa, Ausubel (2000), refere que essa “não é sinónimo de aprendizagem de material significativo” (p. 1), mas sim, “é, por inerência, um processo ativo” (p. 6). O autor defende que para existir uma aprendizagem significativa, é necessário:

em primeiro lugar, do relacionamento dos novos materiais potencialmente significativos com as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz e, em segundo lugar (na ausência de superaprendizagem), da subsequente perda espontânea e gradual de dissociação dos novos significados, adquiridos através desta interação, das ideias ancoradas (subsunção obliterante). (Ausubel, 2000, p. 4)

Para Moreira (2016), a teoria da aprendizagem apresentada por Ausubel ocorre quando um novo conhecimento adquirido ou para adquirir está diretamente relacionado a um conhecimento já existente. Tal acaba por criar uma conexão entre um conhecimento antigo e um conhecimento novo, um pouco parecido com o processo de assimilação de Piaget (Moreira, 2016). Sousa (2018), defende que a ideia assente na aprendizagem como modificadora do “apenas do conhecimento e não comportamental (Behaviorismo), e que a mesma, juntamente com o ensino, dá-se por meio de conhecimentos prévios e mapas conceituais, favorecendo o aluno a aprender” (p. 6) e que durante esse processo, o professor “deve mediar e auxiliar o aluno” (Sousa, p. 6).

No que diz respeito à Educação Musical, as teorias da aprendizagem podem ser encontradas no documento relativo aos *Princípios Orientadores de Educação Musical no Ensino Básico* (2001). Tais princípios encontram-se regido sobre o *Manhattanville*

*Music Curriculum Program* (Moon & Humphreys, 2010) que, por sua vez, estão estruturados de acordo com a teoria de Bruner (Ministério da Educação, 2001).

A estrutura curricular que se apresenta tem por base princípios que propõem uma organização dos conceitos musicais de acordo com a Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral . . . Toda a aprendizagem deverá ser organizada em termos de uma espiral de conceitos que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interação dos factores musicais. (Ministério da Educação, 2001, p. 214)

No documento dos *Princípios Orientadores de Educação Musical no Ensino Básico* (2001), os conteúdos musicais encontram-se apresentados sobre a forma de vários níveis em espiral, remetendo para a estrutura de Bruner. Esse formato, significa que cada etapa desempenhe a sua própria aprendizagem e ação envolve uma competência musical futura cada vez mais complexa e alargada (Ministério da Educação, 2001).

Ao longo das várias leituras efetuadas sobre as teorias da aprendizagem verifiquei que existem vários métodos de promover a aprendizagem no aluno e que a minha postura como professor, adotada durante a minha prática pedagógica, assemelhou-se ao pensamento sócioconstrutivista. Isso porque sempre procurei realçar a interação em grupo, o trabalho entre pares, trabalhar em equipa – tal será apresentado no ponto III: *Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional*.

O próximo ponto, **I.2.**, vai de com o tema principal: *o professor de Educação Musical*. Por isso, e como referi na introdução, para além de apresentar o professor e a sua formação, apresento também uma reflexão sobre as filosofias da Educação Musical e o género musical *Rock* na Educação Musical.

## **I.2. O professor de educação musical**

Como referi anteriormente, o Conselho Científico do Mestrado apresentou como tema central para a construção teórica do relatório a seguinte pergunta: *o que é ser professor de Educação Musical?* Para responder a esta questão tive a necessidade de, numa primeira instância, fazer um breve enquadramento acerca da disciplina no contexto do ensino básico em Portugal e apresentar o contexto sócio histórico do docente específico.

A seguir, e de modo a perceber os pensamentos filosóficos agregados à prática musical educativa e a Educação Musical em geral, irei apresentar duas correntes completamente opostas entre si e, justificar às minhas intervenções pedagógicas através dos seus pensamentos.

Pelo facto de ter aplicado uma abordagem metodológica centrada no uso do género musical *Rock*, apresento no último ponto uma breve contextualização acerca da aplicabilidade do *Rock* na educação, onde este género musical desempenha um papel central. Através da revisão de literatura sobre o tema, consegui fundamentação teórica de qualidade que me permitiu justificar e defender a minha escolha.

### ***1.2.1. O professor e a sua formação***

*“A música constitui uma matéria fundamental no desenvolvimento da personalidade humana”.*  
(Sousa M. , 2015, p. 54)

Antes de perceber quem é o professor de Educação Musical, é necessário entender como é que a Educação Musical surgiu no ensino português. É também importante compreender como é realizada a formação específica do docente de Educação Musical.

Em Portugal, a Educação Musical é “o resultado de um caminho sinuoso em que prevalece uma permanente ambiguidade, a qual pode começar a ser entendida a partir de uma breve perspetiva histórica” (Mota, 2014, p. 43). Até meados do século XX, o ensino da música encontrava-se unicamente confinado nas Escola Particulares e Conservatórios. Nas escolas de ensino obrigatório, a música fora introduzida pela primeira vez entre 1836 e 1850, pelas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral. A Educação Musical chamava-se então de Canto Coral (Ribeiro & Vieira, 2010).

Em 1973, através do surgimento de uma reforma educativa, o Canto Coral é substituído por um “sistema de Educação Musical baseado em conceitos mais abrangentes de ensino e aprendizagem, os quais defendiam que a prática musical deveria sempre preceder a sua teoria” (Mota, 2014, p. 43). Assim nasceu a Educação Musical que, como demonstra a autora:

surgiu com contornos de modernidade a partir, por um lado, do movimento internacional de educação pela arte e, por outro, no contexto de várias visitas a Portugal de educadores musicais proeminentes e filosoficamente próximos de Orff, Willems, Dalcroze e outros. (p. 43)

Anteriormente a publicação do Decreto-Lei n. 310/83, o professor de Educação Musical concluía a sua formação nos conservatórios ou nas academias de música, obtendo um diploma considerado superior (Mota & Figueiredo, 2012). Em 1983, dez anos após a criação da Educação Musical, chegou-se então a conclusão que o professor deveria de possuir, não só uma elevada formação musical de qualidade, mas também uma formação ligada às ciências da educação (Mota, 2003).

Com a abertura das Escolas Superiores de Educação em 1986, a formação do professor de Educação Musical passaria a ser obtido através da conclusão de uma Licenciatura de 4 anos (Mota & Figueiredo, 2012). Para Mota (2014), o facto de existir essa exclusividade trouxe mudanças significativas, pois:

nas últimas décadas do séc. XX assistiu-se ao advento de discussões aprofundadas que contribuíram para clarificar as perspetivas sobre o que se entende por uma Educação Musical contemporânea e suas implicações ao nível da formação de professores . . . no núcleo central dos debates colocou-se a ideia de que a Educação Musical, por um lado, tinha que ter em conta as experiências musicais dos alunos e, por outro, que o seu currículo deveria ser constituído em torno das áreas da audição, interpretação e composição. (p. 44)

Finalmente com a Declaração de Bolonha, definiram-se objetivos específicos para a Educação Musical. Um deles, ficou assente na obtenção do grau de mestre para o professor (Mota & Figueiredo, 2012). Essas mudanças foram essenciais, pois, como refere Fonterrada (2008):

a necessidade de refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é clara aos professores de música, muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade. (p. 12)

Para mim, a Educação Musical tem como principal objetivo despertar no aluno o gosto pela música e o gosto em fazer música. Tal como refere Sousa (2003), “na Educação Musical pretende-se que a criança aprenda “música”: ritmo, melodia, os tempos, os compassos, a leitura de pautas e a técnica de tocar um instrumento (p. 23).

Como é que o professor pode incutir tais conceitos e criar um ambiente onde seja possível trabalhar todos esses conceitos? Sloboda (2001), apresenta como possível hipótese envolver os gostos musicais dos próprios alunos na sala de aula, na própria

Educação Musical. Segundo o autor, “têm-se sentido um certo declínio no envolvimento por parte dos alunos para com as atividades musicais incentivadas pelo ministério<sup>4</sup>” (p. 244), e acrescenta que “devemos realmente saber mais sobre como é que as crianças usam a música no seu dia-a-dia e de forma autónoma<sup>5</sup>” (Sloboda, 2001, p. 248). Ou seja, o professor de Educação Musical deve procurar criar um ambiente simbiótico onde os conceitos e os conteúdos musicais a trabalhar fundem-se com os gostos musicais dos alunos. Para Webster (2018), está na hora de:

repensar por que temos música nas escolas, o que é que nós ensinamos, quando é que ensinamos, quem é que nós ensinamos e como fazemos isso na época em que vivemos hoje. É hora de considerar novas maneiras de envolver um número maior e mais diversificado de estudantes do ensino da música, incentivando o trabalho criativo com a performance, improvisação, composição e prática reflexiva. (p. 3)

Durante toda a minha prática pedagógica, essa questão da envolvimento dos gostos musicais dos alunos sempre esteve muito presente, revelando-se numa aposta positiva e construtiva. Como irei apresentar no ponto **III.3.**, através da construção de um trabalho assente na envolvimento parental, os alunos puderam partilhar os seus gostos musicais pessoas.

De seguida, irei apresentar uma breve reflexão às filosofias da Educação Musical onde segundo Swanwick (2003), sempre existiu uma associação entre a filosofia e a Educação Musical.

### ***1.2.2. Reflexão sobre as filosofias da Educação Musical***

---

<sup>4</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*is the decline of engagement by young people with those forms of musical activity which have been traditionally encouraged and supported within the school system*” (Sloboda, 2001, p. 244).

<sup>5</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*we really need to know much more about what children autonomously use music for in their everyday lives*” (Sloboda, 2001, p. 248).



*“A filosofia da Educação Musical representa o valor da música, o valor do ensino da música e como esses valores são utilizados na sala de música”*<sup>6</sup> (Barba, 2016, p. 1)

Como referi anteriormente, as filosofias da Educação Musical apareceram de forma a fundamentar certas práticas musicais. Panaiotidi (2002), refere que “a segunda metade do Séc. XX foi marcante na Educação Musical pela tendência de encontrar suporte filosófico nas áreas de estudos e de ensino<sup>7</sup>” (p. 229). Em 2003, foi fundada a *International Society for Philosophy of Music Education*<sup>8</sup> e, desde então tem revelado imenso trabalho científico sobre o ensino da Educação Musical em todo o mundo (Jorgensen, 2017). Fonterrada (2008), por sua vez, refere que “à medida que a profissão se torna mais complexa, as diferenças no modo de compreendê-la também o serão, pedindo aprofundamento e reflexão. É importante a adoção de um pensar filosófico como norteador de atitudes e escolhas” (p. 11).

Em 1970, Reimer publicou o livro: *A Philosophy of Music Education*<sup>9</sup>, onde através dele, o autor apresenta um pensamento filosófico baseado na Educação Musical como uma arte contemplativa (Reimer, 1970). Mas essa visão estética do autor não foi bem recebida e logo vieram contradizer o seu pensamento. Para Fonterrada (2008), não se pode contemplar a música como sendo meramente estética, pois “trata-se de uma experiência multidimensional” (p. 23).

---

<sup>6</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*A philosophy of music education refers to the value of music, the value of teaching music, and how to practically utilize those values in the music classroom*” (Barba, 2016, p. 1).

<sup>7</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*The second half of the 20th century was marked in music education by a tendency to supply philosophical foundations to this area of studies and teaching*” (Panaiotidi, 2002, p. 229).

<sup>8</sup> Para mais informações, visitar o website: <http://ispme.net>.

<sup>9</sup> Nota minha: livro publicado em 1970 pelo professor Bennett Reimer, esta obra deu origem a Filosofia da Educação Musical (FEM - tradução para Português).

A FEM, apresenta a criação de dois programas educativos para a Educação Musical, sendo um deles de programa genérico (baseado no ouvir musical e na descrição dos aspetos formais) e o outro de programa específico (centrado nas atividades de composição e de performance) (Reimer, 1970). Este pensamento, como refere Lazzarin (2005), também não foi muito bem recebido pelos opocitores iniciais que disseram trata-se de uma visão discriminatória pelo facto de reservar a oportunidade de fazer música a um grupo seletivo e restrito de estudantes.

Para Panaiotidi (2002), era inevitável que face as propostas apresentadas por Reimer, mais cedo ou mais tarde aparecesse uma outra visão filosófica e, de facto, 25 anos depois, Elliott publica o livro: *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*<sup>10</sup>. Como refere Barba (2016, p. 9), através da publicação deste livro, Elliott “oferece uma filosofia sólida que pode vir a ser aplicada em diversas salas de aulas, como com diversas comunidades<sup>11</sup>”. De acordo com a autora, esta visão oferece uma ideologia mais completa, como por exemplo:

se um estudante a quem lhe é oferecido uma melodia com crescendos durante dois compassos e diminuendo igualmente durante dois compassos, o estudante irá então desenvolver uma habilidade auditiva própria uma vez que consiga identificar ambas as formas como a melodia e as dinâmicas. Isto significa que o treino auditivo deve ocorrer sistematicamente, a começar de forma simples e progressivamente ficar mais difícil<sup>12</sup>. (Barba, 2016, p. 9)

---

<sup>10</sup> Nota minha: livro publicado em 1995 pelo músico e professor David Elliott, o autor procurou conjugar a sua visão filosófica acerca da Educação Musical e das práticas aplicadas. Esta obra deu origem a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM - tradução para Português).

<sup>11</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*Elliot’s philosophy of music education is rather fluid. It offers a solid philosophy that can apply to many different classrooms, with many different communities*” (Barba, 2016, p. 9).

<sup>12</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*for exemple, if a student were offered a melody that crescendos for two measures and decrescendos for two measures, the student will have developed proper listening abilities once they can identify both the shape of the melody and two dynamic markings. This insinuates that ear training should occur in a systematic manner, starting simply and becoming progressively more difficult*” (Barba, 2016, p. 9).

Por sua vez, a NFEM define o professor de Educação Musical como principalmente um músico, de preferência, enquadrado no estilo que pretende ensinar (Elliott, 1995). Assim, pude confirmar que o facto de eu ter escolhido o género musical *Rock* como principal abordagem por este ser a minha própria aprendizagem musical, está de encontro com o pensamento da NFEM. Tal, como mencionei anteriormente, enquadra-se perfeitamente na visão desejada e proposta para o professor de Educação Musical.

Cruz (1995), partilha da mesma opinião, dizendo que o professor de Educação Musical deve ser um músico com preparação pedagógica. No meu caso, o facto de ter partilhado as minhas experiências pessoais como guitarrista de uma banda *Rock*, fez com que os alunos passassem a “olhar” para mim de uma outra forma, deixando de ser o “professor” e passar a ser o “professor guitarrista”.

Quer a FEM como a NFEM, acabam de certa forma por desempenhar um papel fundamental na Educação Musical. Principalmente para o professor, oferecendo-lhe um pensamento crítico e filosófico sobre a sua prática. Ambas, de formas díspar, procuram: defender e fundamentar práticas aplicadas e os princípios sobre a qual essas práticas são realizadas; e explicar de forma teórica o modo de como o professor promove a audição do aluno, o uso da prática instrumental, etc. Cabe assim ao professor refletir sobre cada uma delas e replicar a que acha mais enquadrada de acordo com o seu contexto. Fonterrada (2008), refere que a verdadeira essência da filosofia na Educação Musical serve para que:

se compreenda qual é o lugar que a profissão ocupa, isto é, qual é realmente seu espaço perante outras áreas do conhecimento . . . torna claros, também, os objetivos, metas e referenciais que esta compartilha com outras áreas ou tendências afins, e é a partir disso que novas ideias podem emergir e se transformar em práticas adequadas, salutareis e significativas. (p. 11)

Sobre a minha prática pedagógica, e sobre a forma como a estruturei e pus em *práxis* certas práticas musicais, é clara a minha aproximação às ideias apresentadas pela NFEM. O facto de ter feito uso do género musical *Rock* revela bem a ideia da NFEM acerca da inclusão de géneros musicais diferentes dos ditos “comuns”. Ter igualmente apostado numa prática instrumental constante e ter feito da audição uma importante ferramenta, só acrescenta ainda mais sobre o uso da NFEM. O género musical *Rock*, como irei apresentar, fez constantemente parte da minha prática de ensino supervisionada, quer a nível teórico como prático.

### ***1.2.3. O género musical Rock na Educação Musical***

*“o rock é um género musical de grande impacto sonoro e expressivo que tem sido pouco aproveitado na Educação Musical”* (França, 2012, p. 71)

Como venho a referir, toda a minha prática pedagógica partiu da aplicação do género musical *Rock* como principal eixo temático. Para tal, efetuei uma vasta pesquisa bibliográfica sobre o tema de modo a procurar fundamento científico-pedagógico sustentável. Ao longo dessas leituras deparei-me com a existência de alguns autores como é o caso de Chacon (1982); Mignon (1986); Corrêa (1989) e Pais (1996) que através dos seus pensamentos ajudaram a fundamentar e sustentar a minha escolha.

É clara a evidência em associar o género musical *Rock* à cultura juvenil pelo facto de ter aparecido como uma expressão revolucionária e pelo facto de continuar a proporcionar modas vestimentárias tornando-o num género musical ligado aos jovens (Corrêa, 1989). Pais (1996), reforça a existência dessa ligação referindo que:

*o rock cumpre uma função de integração geracional, ou seja, é um signo juvenil geracional que funciona como pólo gregário de sociabilidade juvenis. O rock atrai bastantes jovens porque, ao contrário do que acontece com outros géneros musicais, é um estilo de música envolvente que não implica propriamente uma rutura entre o compositor (ou executante) e o recetor. (p. 105)*

Na minha ligação à música, assim como na minha vida pessoal, o *Rock* desempenha um papel fundamental. Para além de ter sido o impulsionador para a minha aprendizagem (informal) musical, onde bandas como os *Metallica*, *Guns N’ Roses* e *Dire Straits* fizeram com que quisesse aprender a tocar guitarra elétrica, foi igualmente essa conexão musical responsável do facto de ter tirado a Licenciatura em Música. Por isso, se hoje estou a finalizar o Mestrado e vir a ser professor de Educação Musical, muito devo ao género musical *Rock*.

Para Poutiainen e Lilja (2012), o género musical *Rock* desempenha um papel significativo na vida dos jovens, mas, pouco ou nunca é usado no contexto da Educação Musical. Segundo os autores, os próprios professores não são encorajados para introduzirem esses géneros musicais no currículo, o que não faz sentido visto que “muito dos professores de Educação Musical de hoje em dia estão bastantes familiarizados com o *Heavy Metal* clássico, visto que eles cresceram a ouvir esse

género musical e, em certas ocasiões tocaram esse género musical<sup>13</sup>” (Poutiainer & Lilja, 2012, p. 518).

Durante as várias leituras efetuadas deparei-me várias vezes com autores que defendem o uso do género musical *Rock*, comparativamente com a música tradicional ou folclórica, por tratar-se de um género musical bastante ritmado. Como podemos ver com Chacon (1982), a música erudita acaba por exigir silêncio e um comportamento próprio por parte do ouvinte e do músico, contrariamente ao *Rock* que pressupõe integração e ligação entre a banda e o público. Para Koellreutter (1977), o *Rock* corresponde as contingências socioculturais e estéticas do grande público. O autor refere ainda que:

A nova sociedade . . . podemos descrevê-la como uma sociedade de massa, tecnológica, industrializada – implica numa forma de arte integrada nessa sociedade, que tendo-se libertado consideravelmente da sua dependência de fatores económicos – se sobrepõe ao seu isolamento social. (1977, p. s.d.)

Apenas um tipo de educação musical é capaz de fazer justiça a essa situação: a que aceita como sua missão a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em nova realidade, sobre o fundo das mudanças sociais. (1977, p. s.d.)

Webster (2018), propõe a construção, com os alunos em sala de aula, de um possível projeto de turma baseado na construção de uma banda de *Rock*. O autor questiona o facto de porquê que não se pode educar os professores de modo a que estes têm total confortabilidade para criar uma banda com os seus alunos. Tal seria de certo modo fácil de aplicar no contexto prático porque, como refere Corrêa (1989), o *Rock* é por natureza um género musical bastante simples na sua construção rítmica-harmónica, utilizando padrões sonoros e rítmicos repetitivos. Sloboda (2001), alerta para um possível mau uso dessa possibilidade, referindo que é necessário algum cuidado.

muitos professores parecem estar envolvidos no uso de géneros musicais como a Pop ou o *Rock* de modo a estender os interesses musicais dos seus alunos a outros estilos . . . mas a grande

---

<sup>13</sup> Tradução e adaptação minha. Texto original: “*Many music teachers of today, however, are quite familiar with classic heavy metal since they have grown up listening to it and in some cases also playing it*” (Poutiainer & Lilja, 2012, p. 518).

maioria desses professores estão a fazer isso com pouco ou nenhum treino ou experiência profissional para com esses géneros musicais em questão<sup>14</sup>. (Sloboda, 2001, p. 248)

Percebendo que já existem autores que defendem o uso do género musical *Rock* como possível recurso pedagógico a ser aplicado na Educação Musical e que até existem soluções, como o caso da criação de uma banda *Rock*, procurei então exemplos concretos do mesmo. Pois bem, encontrei um excelente exemplo onde tal acontece.

Ao longo de todo o continente norte americano está a ser implementado como projeto musical educativo o *Little Kids Rock*<sup>15</sup>, cuja função parte da utilização do *Rock* como recurso musical. Através da implementação deste projeto, os alunos aprendem a tocar instrumentos associados ao género musical *Rock* como a guitarra, o baixo, o teclado, a bateria, e claro, o canto (Levy, 2012). De acordo com os criadores do *Little Kids Rock*, Wish, et al., (2016), parece existir hoje em dia por parte dos jovens um crescente interesse pela aprendizagem de instrumentos como a guitarra elétrica e a bateria.

No norte da Europa, mas concretamente na Finlândia, foi criado um projeto onde o género musical *Rock* é partilhado entre alunos e idosos. Num estudo realizado em 2015 pelos investigadores da *ArtsEqual*<sup>16</sup>, chegou-se à conclusão de que graças a essa inclusão os idosos conseguiram criar novas identidades musicais (Westerlund, 2016). Tal projeto revela que género musical *Rock* transcende gerações, deixando de ser apenas um género musical para jovens.

---

<sup>14</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*Many teachers seem to be engaged in using pop and rock to extend pupils’ music interests into other styles . . . but the vast majority of teachers are doing this with little or no training or professional experience in pop or rock*” (Sloboda, 2001, p. 248).

<sup>15</sup> Para mais informações, consultar a página oficial do site em: <https://www.littlekidsrock.org/the-program/modernband/>.

<sup>16</sup> Centro de investigação em arte situado na capital finlandesa, Helsínquia. Inaugurado em 2015, este centro tem como funcionalidade aproximar a arte ao público, através da igualdade. Para mais informações, consultar a página oficial em: <http://www.artsequal.fi/fi/web/artsequal/tietoa-hankkeesta>.

Por curiosidade, procurei pela existência de uma possível Prática de Ensino Supervisionada que fosse idêntica à minha. Deparei-me então com um relatório de estágio realizado igualmente no âmbito do *Mestrado em Ensino de Educação Musical*, onde Costa (2012), refere que:

a canção pop/rock, pelas suas características de estrutura e instrumentação, entendida como uma composição curta, com harmonias e melodias simples, padrões rítmicos repetitivos e de fácil memorização . . . possibilitam técnicas e artisticamente uma boa base de trabalho e desafios motivadores aos estudantes. (p. 55)

Partindo da minha perceção e das experiências vivenciadas, onde o género musical *Rock* era pouco ou raramente trabalhado e/ou abordado, quis então preencher esta lacuna através da minha Prática de Ensino Supervisionada. Procurei de igual forma apresentar o género musical *Rock* como uma possível escolha para o professor de Educação Musical abordar nas suas aulas, criando assim uma maior ligação entre o gosto pessoal do docente e a sua prática educativa. Como referem Wish, *et al.* (2016), existe uma forte necessidade de adaptação entre as instituições de ensino público de modo a proporcionar e satisfazer esse interesse musical. No meu caso, tive que levar o meu próprio material (guitarra elétrica e amplificador) e, quando o levava senti-a sempre uma motivação na aprendizagem e enorme curiosidade em querer experimentar.

Ao levar para a sala de aula o género musical *Rock*, a minha intenção nunca foi o de transformar a minha prática numa *School of Rock*. O *Rock*, apenas e só foi o meio mais eficaz que encontrei para cativar os alunos e ensinar os conceitos musicais. Através da minha abordagem, pude igualmente transmitir valores como o trabalho de grupo e o respeito pelo outro. Como refere Bopprê (2013), “mais do que ser um profissional da música, o educador precisa, antes de mais nada, saber usar *Led Zeppelin*, *The Beatles* e *AC/DC* para inspirar os alunos a serem pessoas melhores em suas vidas” (p. 3). Assim como o *Rock* fez com que aprendesse um instrumento e me interessasse pela música, quis de igual forma retribuir essa minha paixão com os alunos fazendo com que talvez eles se sentissem curiosos pela música em geral.

Ser professor de Educação Musical, para mim, transcende o simples ensinar a tocar uma melodia na flauta ou pôr o aluno a acompanhar uma música nos xilofones. Para mim, ser professor de Educação Musical é colocar no aluno o pensamento crítico em relação à arte. É dotar o aluno de capacidades que lhe permite ouvir uma obra musical e

conseguir classificá-la em relação a sua época, o seu género musical, etc. Em relação ao ser professor (de modo genérico), é muito mais do que ensinar uma matéria. É pôr o aluno a pensar, ensiná-lo a ser autónimo, a ser criativo e um crítico ativo na sociedade. “Finalmente, reafirmamos que a função do ser professor não se revela tarefa fácil, mas se revela tarefa possível, onde a beleza da criatividade e da esperança poderão crescer a cada momento” (Sousa, 2015, p. 188).

Como referi anteriormente, esta parte do relatório apresenta de certa forma a teoria para a prática que será apresentada na parte seguinte onde, irei apresentar o contexto educativo, o desenvolvimento da minha prática assim como uma breve reflexão sobre as competências adquiridas e desenvolvidas.



## **II. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

## **II.1. Enquadramento curricular**

De acordo com o *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada* do Instituto Politécnico de Bragança (2012), mais concretamente no ponto 2., do artigo 8.º, está definido que:

O Relatório Final deve apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas. Esta reflexão deve ser sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica de intervenção e dos resultados obtidos. (p. 4)

Sendo assim, a minha Prática de Ensino Supervisionada foi então desenvolvida e implementada numa escola do 2.º ciclo do Ensino Básico, situada em plena cidade de Bragança. Sendo que o meu Mestrado abrange o 2.º ciclo, ou seja, o 5.º e 6.º ano letivo, a minha Prática de Ensino Supervisionada foi dividida em dois momentos. O primeiro aconteceu de outubro a fevereiro, das 08:30 às 10:00, numa turma do 5.º ano letivo. Já o segundo, esse foi desenvolvido numa turma do 6.º ano, de fevereiro a maio, também das 08:30 às 10:00.

Toda a informação que apresento foi recolhida por mim durante a fase de observação, o que acabou por me permitir contextualizar a minha Prática de Ensino Supervisionada e poder assim adaptar a minha prática pedagógica de acordo com o contexto educativo.

## **II.2. Agrupamento / escola / departamento**

Como referi anteriormente, a minha Prática de Ensino Supervisionada foi realizada numa EB2, situada na cidade nordestina de Portugal, Bragança. EM relação a instituição, essa oferece aos funcionários (pessoal docente e não docente) e aos alunos boas condições, disponibilizando de várias zonas de lazer como espaços propícios à prática desportiva.

Em relação ao departamento de Educação Musical, este dispõe de duas salas próprias (M1 e M2). Unidas ao meio pela arrecadação dos instrumentos, ambas partilham os mesmos instrumentos musicais. Os dois momentos da minha Prática de Ensino

Supervisionada aconteceram na mesma sala – M1 – que, por consequência é a maior, e devidamente equipada com: um computador, uma tela branca, um quadro a giz normal e outro com a pauta musical, um projetor, um quadro interativo, um sistema de som e vários instrumentos musicais acústicos e de sala de aula (instrumental *Orff*).

### II.3. Ano curricular e turmas

Querendo apresentar a caracterização de cada turma de forma clara, tomei a liberdade de construir duas tabelas descritivas referente a cada ano letivo. Os aspetos por mim seleccionados para caracterizar as turmas, revelou no momento inicial da minha Prática de Ensino Supervisionada, mas principalmente no desenvolvimento da minha metodologia, ser uma informação importante. Através dos dados obtidos, pude adaptar e moldar as minhas práticas em função aos números de grupos possíveis, as idades dos alunos (por causa do nível de dificuldade de certas atividades) e, sobre a existência de algum aluno portador de Necessidades Educativas Especiais.

Como apresento na tabela 2, relativa à turma do 6.º ano, existiu o caso de um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais, sendo que só obtive essa informação pela leitura do documento caracterizador de turma.

*Tabela 1 - Caracterização da turma - 5.º ano.*

<b><u>Número de alunos:</u></b>	18
<b><u>Sexo:</u></b>	9 do género feminino; 9 do género masculino.
<b><u>Idades:</u></b>	Dos 9 aos 11 anos
<b><u>Observação geral:</u></b>	Em relação aos alunos, nenhum foi identificado como portador de Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 2 - Caracterização da turma - 6.º ano.

<b><u>Número de alunos:</u></b>	20
<b><u>Sexo:</u></b>	7 do género feminino; 13 do género masculino.
<b><u>Idades:</u></b>	Dos 10 aos 12 anos
<b><u>Observação geral:</u></b>	Nesta turma, foi identificado um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais. Segundo o documento caracterizador de turma, o aluno sofre de défice de atenção.

Em relação às turmas, a primeira demonstrou bastante interesse para com a disciplina e para o projeto musical performativo. Todos os alunos demonstraram igualmente uma enorme vontade em querer aprender a tocar os instrumentos de sala de aula e a desenvolver competências técnicas na interpretação musical. Para além de ser uma turma bastante participativa foi igualmente uma turma bem-comportada. Já a segunda, como irei mencionar a seguir, foi uma turma bastante difícil de trabalhar resultando no não desenvolvimento do projeto musical performativo.

### **III. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Como referi na introdução, pretendo apresentar todo o processo – teórico e prático – evolvente da minha Prática de Ensino Supervisionada. Por isso, apresento o motivo da minha escolha e motivação pelo uso do género musical *Rock* como base metodológica, a elaboração e desenvolvimento do projeto musical performativo aplicado e os processos de ensino-aprendizagem concebidos. Embora a minha prática pedagógica não fosse implementada a partir de uma perspetiva investigativa, a postura que adotei como professor fez com que usasse uma metodologia baseada na Investigação-Ação.

A Investigação-Ação entra aqui como processo natural, pois na medida em que ia reparando na existência de problemas, refletia de forma a conseguir ultrapassar as dificuldades. Como refere Elliott (2000), “o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática mais do que produzir conhecimento. A produção e utilização do conhecimento é subordinada e condicionada por esse objetivo<sup>17</sup>” (p. 67).

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (Coutinho, 2014, p. 364)

Hoje em dia, o professor e a investigação devem caminhar de mãos dadas. Como refere Sousa (2015), “ser professor obriga a que o mesmo seja um permanente investigador, sempre em constante atualização, atento à sociedade e ao mundo em que vive, procurando vencer os grandes desafios no quotidiano da sua atividade” (p. 188). Em relação ao professor de Educação Musical, como refere Mota (2003), este deve possuir na sua formação inicial um sentido investigativo de modo a procurar respostas face aos contextos em que se encontra inserido.

---

<sup>17</sup> Tradução e adaptação minha do texto original: “*el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él*” (Elliott, 2000, p. 67).

Em relação a minha prática pedagógica e ao uso da Investigação-Ação, esta apareceu não para procurar responder ao contexto, mas sim, ajudar-me a procurar um caminho a seguir. Como refere Kemp (1995):

as questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto . . . uma experiência significativa na área e um sólido conhecimento da literatura são pré-requisitos absolutamente necessários ao candidato para que possa tomar qualquer decisão. (p. 14)

Esse conhecimento sólido aqui apresentado pelo autor, representa todo o meu *background* teórico e prático adquirido enquanto músico *Rock*. O facto de ter então adotado uma postura investigativa, levou-me a querer perceber de que modo é que a minha prática pedagógica podia ser encaminhada e como esta foi vista e recebida por parte dos alunos. Este último aspeto, ajudou-me principalmente a refletir sobre todo o processo e, poder assim vir a melhorar para um futuro próximo. Desta forma, apresento resultados obtidos através da implementação de dois instrumentos de recolha de dados, assim como a sua respetiva discussão.

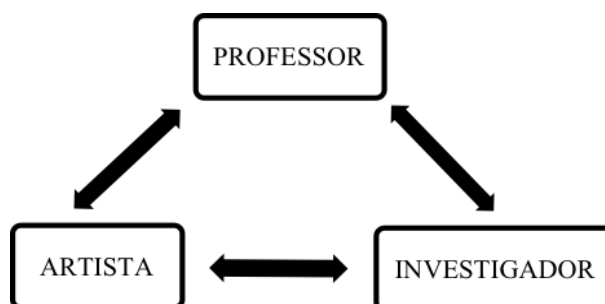
### **III.1. Enquadramento teórico das experiências de ensino-aprendizagem (eea)**

Na fase inicial da minha Prática de Ensino Supervisionada, senti a necessidade de conversar e refletir com o professor orientador. Então, e após me ter motivado e incentivado na utilização do género musical *Rock* como principal eixo temático, iniciei a elaboração do meu projeto musical performativo.

O fundamento dessa solução apresentada pelo professor orientador, deve-se ao simples facto de ter sido o *Rock* e toda a aprendizagem musical informal obtida como membro de uma banda desse género musical a minha essência como músico. Como apresentei no enquadramento teórico, mais concretamente na visão filosófica da NFEM, o professor de Educação Musical é um músico. Por isso, e partindo do meu próprio gosto musical, procurei incentivar através do meu gosto musical e experiência partilhar e cativar os alunos para com a música. Como refere Peixe (2017), a paixão pessoal do professor, seja qual for a área, é algo positivo pois permite:

captar a atenção dos seus alunos, por mais ferramentas que o docente possui ainda não há nada que substitua a paixão, mas possuir essa paixão não é suficiente, é necessário transmiti-la e saber como conectar essa paixão com as próprias paixões dos alunos. (p. 7)

Assim sendo, no momento inicial de construção da minha Prática de Ensino Supervisionada tive a necessidade de triangular três competências<sup>18</sup>. Para além de estar presente a componente professor (parte pedagógica), tive de assumir-me como músico (parte artista) e como investigador – componente que irei brevemente aprofundar.



*Figura 1 – Triangulação metodológica, inerente a minha prática pedagógica.*

Adotando a postura de professor-artista, consegui transmitir aos alunos a sensação de estarem perante um professor músico (nesse caso *Rock*). Tal fez com que os alunos ganhassem curiosidade e motivação extra sobre as práticas musicais e sobre a minha experiência musical, pois como referem Capra e Laponte (2016), assim como o artista dá vida à sua obra, o professor-artista acaba por dar vida à sua prática pedagógica.

No caso de professor-investigador, essa postura resultou na utilização da Investigação-Ação. O meu papel de mediador do conhecimento prático (como professor) obtido a partir das minhas várias vivências musicais adquiridas (como artista), resultou numa simbiose perfeita onde, em junção com toda a pesquisa centrada no uso do género musical *Rock* na Educação Musical (como investigador) tornou-se possível elaborar vários processos de ensino-aprendizagem.

Quanto ao modo de articulação entre os conteúdos e os conceitos musicais para o 2.º ciclo de Ensino Básico a prática musical pretendida no meu projeto educativo de estágio, revelou-se necessário desenvolver uma outra triangulação. Baseado no processo

---

<sup>18</sup> Ver figura 1.



metodológico de *Investigação Educacional Baseada em Arte*<sup>19</sup>, procurei várias formas de unificar componentes inerentes ao campo da Educação e da Música. Como apresentam Fernández e Dias (2017):

A Investigação Baseada em Arte e a Investigação Educacional Baseada em Arte são metodologias de investigação recentes no âmbito académico, mas também formas primárias e complexas de construir conhecimento que antecedem a formação da linguagem e da ciência . . . A primeira é uma forma complexa de investigação dirigida a construir saberes e conhecimento a partir da arte ou das formas em que a arte se constrói e a segunda usa essa forma para investigar em educação. (pp. 27-28)

Após ter efetuado a respetiva investigação e, por consequência ter conseguido unificar os conceitos musicais ao projeto educativo, foi necessário pensar no modo prático de implementação. Voltando a adotar uma postura de professor-investigador, encontrei um método onde é proposto ao aluno que esse venha a aprender por ele próprio. Denominado por *Aprendizagem Baseada em Problemas*<sup>20</sup>, trata-se de um método de ensino onde a principal finalidade ocorre na transformação do aluno dependente em aluno independente, quer pela forma como pensa como pela forma de aprender. Ou seja, ensinar com base nesta metodologia acaba por melhorar a forma como o aluno aprende, fazendo com que venha a aprender através de perguntas suscitadas pela curiosidade (Bell, 2010). Como referem Souza e Dourado (2015), esta aprendizagem:

surge como uma dessas estratégias de método inovadoras em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto. Trata-se, portanto, de um método de aprendizagem centrado no aluno, que deixa o papel de recetor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa. (p. 182)

Para a então elaboração desta nova triangulação<sup>21</sup>, tive que juntar as competências e os saberes pedagógico da disciplina Educação Musical à minha *praxis*.

---

<sup>19</sup> Tradução minha do inglês: “*Art-Based Educational Research*”.

<sup>20</sup> Tradução minha do inglês: “*Project-Based Learning*”.

<sup>21</sup> Ver figura 2.

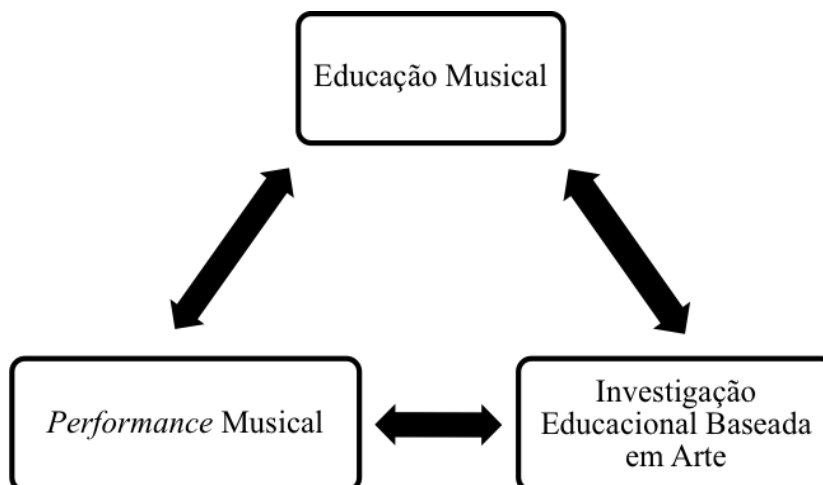


Figura 2 – Triangulação elaborada acerca do desenvolvimento de competências.

No meu caso, toda essa investigação acabou por proporcionar-me conhecimento acerca dos processos criativos inerentes aos elementos estéticos aplicados, de modo a conseguir fazer luz sobre as práticas pedagógicas e didáticas que possam vir a ser replicadas e melhoradas. No ensino das artes, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma estática, mas sim em constante movimento onde o que garante essa aprendizagem é a própria experiência. Experiência essa que consiga atrair e mover, neste caso o aluno, a mobilizar-se realmente com o pretendido (Gottardi & Carvalho, 2017). Segundo os autores:

Ao atravessar a teoria e a prática, na experiência, temos um outro resultado do lugar docente, uma provocação que pesquisa em arte explora. Nesse processo, percebemos a relação de um professor/artista/pesquisador que, tocado pela experiência, se percebe no processo criador e pesquisador de sua linguagem. Professor em processo de pesquisa, artista em processo de pesquisa, pesquisador discutindo a arte e a docência. (p. 8326)

Por fim, como resultado da minha prática pedagógica foi implementada uma atuação ao vivo dos alunos (Performance Musical), onde o professor acaba por lidar com experiências práticas reais, atravessando várias linguagens artísticas (Gottardi & Carvalho, 2017). Esse processo fora dividido em três momentos:



Figura 3 - Momentos inerentes à Performance Musical

Em relação ao planeamento e elaboração da minha Prática de Ensino Supervisionada, foi todo ele baseado de acordo com as linhas orientadoras do *Guião do Projecto Musical Performativo* (Alves, 2018). Como refere Alves (2018), “a performance musical é um processo que se desenvolve em três fases metodológicas (concepção, desenvolvimento e actuação) através das quais articulam vários tipos de conhecimento” (p. 1). Dos vários níveis de conhecimentos apresentados pelo autor, os que foram trabalhados durante a minha Prática de Ensinos Supervisionada foram: a contextualização histórica e cultural, a notação musical, as técnicas de manuseamento instrumental e vocal e, as experiências do desenvolvimento musical (Alves, 2018). Assim sendo, irei agora apresentar as metodologias que estiveram presentes e levaram a existência das experiências de ensino-aprendizagem.

### **III.2. Metodologias conducentes as eea**

Tendo a estabelecido a base do que seria o meu projeto musical performativo, passei a próxima etapa: a metodologia aplicada. Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, foram aplicadas duas metodologias: (1) a metodologia usada para desenvolver as minhas experiências de ensino-aprendizagem e (2) a metodologia usada para desenvolver a componente de investigação. Partindo desses dois princípios metodológicos, e do pensamento de Gordon (2000) sobre o facto do professor de Educação Musical ter de criar estratégias programáticas e metodológicas de modo a facilitar a aprendizagem musical do aluno - baseado nas suas próprias capacidades, comecei então a desenvolver as minhas experiências de ensino-aprendizagem.

Como professor estagiário, a minha hipótese pedagógica partiu da utilização do género musical *Rock* como temática central. Ou seja, de um lado tinha os conceitos / conteúdos musicais a abordar (professor) e, do outro lado, o *Rock* (artista). Portando, a minha decisão não demorou muito e cheguei à conclusão que usaria tudo aquilo que o género musical *Rock* dispõe (como elementos quer musicais como extramusicais) e, com isso apresentaria então os conceitos e conteúdos solicitados para cada ano curricular.

Sabendo então o que queria fazer em relação a minha Prática de Ensino Supervisionada, parti para a elaboração prática da mesma. Como estratégia, baseei-me no *Guião do Projecto Musical Performativo* (Alves, 2018), onde através das suas linhas orientadoras

fizesse com que construísse um projeto musical virado para a parte performativa. Ou seja, a performance seria o resultado final onde, após terem adquirido conhecimentos próprios do género musical *Rock* e aprendido a aplicar no contexto os vários conceitos e conteúdos musicais, os alunos realizavam uma performance musical.

Como irei apresentar durante os próximos pontos, a minha hipótese pedagógica realizou-se com sucesso e o resultado pretendido foi muito positivo. Acerca da metodologia usada para desenvolver a componente investigativa, esta partiu da minha vontade em querer perceber até que ponto a minha prática pedagógica e a escolha do género musical *Rock* foram apreciados pelos alunos. Como referi anteriormente, a minha postura como professor-investigador baseou-se na Investigação-Ação por isso, e face ao pretendido, apliquei dois instrumentos de recolha de dados. Ambos foram aplicados após a realização performativa, ou seja, no final da minha prática pedagógica. Dividi a minha investigação em dois parâmetros: (1) perceber se existia alguma troca de informação entre os alunos e os pais sobre a disciplina de Educação Musical e, verificar se a minha prática fora bem aceite; (2) perceber por parte dos alunos, com relatos próprios, como é que a minha prática e estratégia metodológica fora apreciada.

Por isso, em relação ao parâmetro (1) optei por elaborar um questionário anónimo com seis perguntas (cinco perguntas de carácter fechadas e uma aberta). Para o parâmetro (2), pretendi efetuar uma entrevista conjunta dos alunos onde, através das perguntas direcionadas os alunos apresentavam as suas visões e opiniões.

Baseado no *Guião do Projecto Musical Performativo* (Alves, 2018), onde o autor refere que “o repertório deve pertencer ao género *Pop* e *Rock* . . . ter elementos motivico-tmáticos que facilmente as caracterizem e as distinguem” (p. 2), a obra musical escolhida foi a *Smoke on the Water* dos *Deep Purple*. A escolha desta canção, deve-se ao facto de possuir um enorme carisma no seio do *Rock* e por ter o *Riff*<sup>22</sup> considerado

---

<sup>22</sup> Progressão de acordes, intervalos ou notas que são repetidas no contexto de uma música, formando a base ou o acompanhamento da mesma. Utiliza-se a expressão *Riff*, principalmente no *Rock* ou no *Heavy Metal*.

mais icónico de sempre. Unicamente através do *Riff*, que nessa canção encontra-se sincopado, o aluno consegue estudar certos parâmetros musicais, visto tratar-se de um “excerto pequeno e repetitivo” (Poutiainen & Lilja, 2012, p. 519).

### III.3. Desenvolvimento do processo das eea

Em relação à minha intervenção pedagógica, esta iniciou com um breve período de observação e cooperação, onde me foi possível retirar dados / informações concretas acerca do contexto. As notas retiradas, permitiram-me perceber como funcionava a turma como grande grupo, pequeno grupo e a nível individual. Passado o tempo de observação, iniciei então a minha prática pedagógica.

Em conjunto com o professor orientador, elaboramos através do *Sibelius*<sup>23</sup> um padrão rítmico<sup>24</sup> que se tornaria na base do projeto musical performativo.

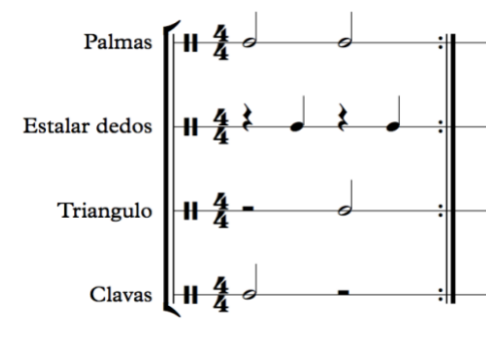


Figura 2 - Padrões iniciais.

Antes de iniciar o projeto musical performativo, apresentei à turma a canção *Smoke On The Water*, a sua história e contexto social associado. Devido ao facto de retratar um acidente ocorrido em Montreux na Suíça, elaborei uma conexão interdisciplinar entre a Educação Musical e a Geografia. No que toca à prática musical, decidi dividir a turma

---

<sup>23</sup>Software informático válido e disponível para os sistemas operativos *Windows* e *Mac*, cuja principal função é a criação e a edição de partituras. Para mais informações, consultar o *link* oficial do produto em: <https://sibelius.com>.

<sup>24</sup> Ver figura 2.

em quatro grupos. Os grupos 1 e 2 retratavam a percussão corporal e os grupos 3 e 4 os instrumentos percussivos de altura indefinida. Ao ter optado por aplicar o corpo humano como instrumento percussivo nesta atividade, quis demonstrar aos alunos que o nosso próprio corpo é de facto o nosso primeiro e principal instrumento musical (Cunha, 2015). Ter trabalhado com a turma dividida em quatro pequenos grupos proporcionou o que Cunha (2015) refere como “um ambiente afetivo de grande relevância para o ensino/aprendizagem” (p. 45).

Numa primeira estância, trabalhei individualmente com cada grupo sem o acompanhamento da música original como fundo auditivo. Assim que todos os grupos se familiarizaram com o processo, introduzi então a música e como por magia, ocorreu o que podemos chamar de processo de autoaprendizagem por parte de alguns alunos. O motivo está na simbiose existente entre ouvir a obra e acompanhá-la, fez com que um grupo de alunos ganhasse propriedade própria sobre o tema e viesse assim a criar a sua própria interpretação (Swanwick, 2003). Esses alunos, durante o processo de contagem da pulsação rítmica, começaram a entoar o 4/4), com essas quatro notas: Sol<sup>3</sup>, Ré<sup>3</sup>, Dó<sup>3</sup> e Sib<sup>2</sup>. Essas notas não foram escolhidas ao acaso, pois encontram-se na tonalidade da obra musical. Ou seja, através da audição (sem indicação minha) esses alunos conseguiram decifrar e interiorizar notas pertencendo à canção.

Apercebendo-me disso, rápido tomei apontamentos e durante a reflexão da minha primeira aula e desenvolvimento da próxima fiz questão de introduzir essas notas entoadas pelos alunos. Sem saberem, tinham contribuído de forma construtiva e positiva para a disciplina de Educação Musical. Apresentei um material, que partiu deles próprios. Sendo assim, criei um pequeno motivo ou linha rítmico-melódica<sup>25</sup>, baseado nas notas entoadas pelos alunos:

---

<sup>25</sup> Ver figura 4.



Figura 3 - Linha rítmico-melódica criada a partir dos alunos.

Tendo como base esta linha rítmico-melódica criada pelos alunos, juntei os padrões rítmicos apresentados e trabalhados no primeiro dia criando assim dois pequenos trechos musicais. No primeiro a melodia ficou nos xilofones e no segundo a melodia ficou nas flautas de bisel<sup>26</sup>, fazendo pequenas alterações rítmicas.

Tabela 3 - Trechos musicais criados.

<p>Xilofone</p> <p>Triângulo</p> <p>Claves</p> <p>Bombo</p>	<p>Flauta de bisel</p> <p>Xilofone</p> <p>Triângulo</p> <p>Claves</p> <p>Bombo</p>
---	--

Juntamente com a criação destes dois trechos musicais, aproveitei para ensinar as dinâmicas usando os símbolos: *ff*, *f*, *mf*, *mp*, *p* e *pp*. Partindo da associação visual, e sem prévia indicações minhas, apliquei o gesto da mão esquerda usado pelos Maestros nas alterações de dinâmica (levantar a mão com a palma virada para cima = *forte*; baixar a mão com a palma virada para baixo = *piano*). Esse método revelou-se interessante e

<sup>26</sup> Ver tabela 3.

curioso porque mesmo sem ter explicado o porquê de estar a aplicar esses gestos, alguns alunos associaram automaticamente para com o resultado pretendido.

Ter feito de maestro fez com que apresentasse a orquestra, o maestro, os instrumentos presentes e as suas famílias. Solicitei, no final desse processo, a elaboração de uma apresentação de 2/3 minutos por alunos sobre uma obra de Beethoven e uma breve apresentação da vida e obra do compositor. Escolhi esse tema porque, possuindo em casa algumas partituras de Beethoven, quis criar uma ligação entre o compositor e a orquestra. Da forma como ele mudou a orquestra até os dias de hoje.

Durante a pausa letiva do Natal, solicitei aos alunos a construção de um pequeno trabalho juntamente com os pais. O objetivo era que, dentro do parâmetro das bandas *Rock / Pop-Rock* nacionais ou internacionais, cada um (aluno/a e pais) escolhesse uma banda e realizasse uma pequena apresentação da mesma numa cartolina que seria, *a posteriori*, apresentado. O processo consistia na divisão da cartolina em dois onde o lado esquerdo seria dos alunos e o lado direito de um dos pais<sup>27</sup> (houve um caso em que a aluna perguntou se poderia realizar a tarefa juntamente com o irmão mais velho, visto gostar do género musical em questão).

O facto de ter criado uma envolvência parental na realização deste trabalho, representou a minha vontade em querer alargar a Educação Musical fora das paredes da sala de aula. Ou seja, criar uma envolvência a nível parental e construir com isso uma conexão entre o que eles ouvem em casa e a Educação Musical (ambiente casa = ambiente escolar).

---

<sup>27</sup> Ver figura 5.





Figura 4 - Alguns dos cartazes expostos na parede da sala de música M1.

Ao longo das apresentações, foi muito gratificante ver que alunos com 9 ou 10 anos de idade pesquisaram bandas como AC/DC, Muse, Metallica, Red Hot Chilli Pepper e, Imagine Dragons, para poder escolher uma e apresentá-la. Existiu um caso onde um aluno apresentou os Guns N' Roses porque esteve presente, com os pais, durante o último concerto da banda em Lisboa. O caso mais curioso, foi o de um aluno ter escolhido a minha banda (*Hug A Fly*), o que para além de me deixar orgulhoso, demonstrou que esteve atento durante a minha apresentação e que o meu percurso como músico captou a atenção dele fazendo com que fosse pesquisar em casa.

O facto de ter colocado os cartazes na parede da sala de aula fez com que os alunos ganhassem uma enorme felicidade e orgulho onde através desse gesto, poderem partilhar com os outros colegas os seus gostos musicais. Com referi inicialmente, um dos principais objetivos da minha atividade partiu da vontade em criar uma ligação e partilha entre a disciplina de Educação Musical e o ambiente “casa” do aluno. Como refere Swanwick (2003), também no mundo fora das salas de aula existe o pensamento musical de outras épocas.

Para o projeto musical performativo, pedi ajuda ao professor orientador de forma a estruturar o esquema síntese da forma musical. De acordo com Alves (2018):

deve ser uma síntese da forma musical que possa servir de base de referência visual para a interação musical através dos padrões que correspondem a cada secção formal. Para o feito, cada secção formal deve ser referenciada segundo o número de compassos que a constitui (sem repetições) e na sequência formal da canção. (p. 2)

Tendo o resultado do esquema síntese da canção *Smoke on the Water*<sup>28</sup> pronto, deixei ficar para os alunos o trabalho auditivo de descobrir os números de compassos e os instrumentos presentes e os seus aparecimentos.

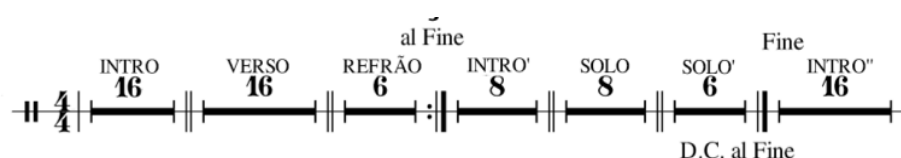


Figura 5 - Análise formal da canção: *Smoke on the Water*.

Como refere Alves (2018), “o objectivo é o de os alunos reconhecerem auditivamente as secções formais e conseguirem fazer uma correspondência visual com o esquema para que a partir daqui se concretize a performance musical” (p. 2). Por isso, em relação a performance musical, decidi manter os mesmos grupos que já vinha a trabalhar anteriormente acrescentando mais um grupo: cordas e sopro<sup>29</sup>. Este novo naipe, surgiu da própria aptidão musical de dois alunos a qual fiz questão de introduzir, onde as representavam uma aluna que tocava guitarra e o sopro um aluno que tocava trompete. Quando esses alunos me abordaram numa aula, dizendo que tocavam um instrumento, desafiei-os em trazer essa aptidão musical própria para a sala de aula e partilhar com os colegas. O desafio foi aceite e revelou-se numa mais-valia para eles próprios, para os colegas e para o projeto musical performativo, enriquecendo à própria Educação Musical em si.

<sup>28</sup> Análise formal realizada pelo professor orientado através do *software* Sibelius. Ver figura 5.

<sup>29</sup> Ver tabela 1.

Tabela 4 - Divisão da turma por naipes.

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV
<u>CORDAS/SOPRO:</u> ▪ Guitarras; ▪ Trompete.	<u>LÂMINAS:</u> ▪ Xilofones; ▪ Metalofones.	<u>PERCUSSÃO 1:</u> ▪ Maracas; ▪ Triângulo.	<u>PERCUSSÃO 2:</u> ▪ Bombo; ▪ Tam-tam.

Para a introdução, juntamente com a turma, decidimos em conjuntos manter a estrutura de acordo com a versão original, ficando apenas a guitarra elétrica<sup>30</sup>. Mas, de modo a enfatizar o facto do aluno ter trazido o seu próprio trompete quis lhe dar igualmente um papel relevante, ou seja, dobrar o *riff* principal na segunda volta<sup>31</sup>.

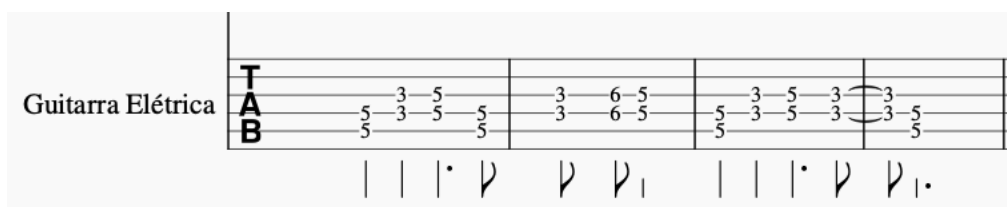


Figura 6 - Riff inicial tocado pela guitarra eléctrica.



Figura 7 – Dobragem do Riff, tocado pelo trompete.

<sup>30</sup> Ver figura 6.

<sup>31</sup> Ver figura 7.

Os restantes instrumentos (instrumentos de sala de aula) entravam em cânone até concluir o A<sup>32</sup>, passando depois para o verso B (o verso) até estarem todos em unísono<sup>33</sup>.



Figura 8 - Cânone durante a parte A.

Relativamente ao refrão<sup>34</sup>, a guitarra continuava com o destaque principal. Para poder ensinar a aluna a tocar o *riff* e conseguir interpretar o que está escrito, tive que ensiná-la a ler e decifrar a tablatura.



Como refere Green (2008), o facto de “tocar acompanhando a obra musical e não o professor, permite captar a totalidade da performance, o *swing* e os detalhes vão se incorporar gradualmente” (p. 10). Por isso, todos os ensaios, assim como a respetiva apresentação final, aconteceram com o apoio sonoro da obra musical original.

<sup>32</sup> Ver figura 8. Arranjo: Professor Orientador Vasco Alves.

<sup>33</sup> Ver figura 9. Ver tabela 5 (pág. seguinte). Arranjo: Professor Orientador Vasco Alves.

<sup>34</sup> Ver figura 10. Ver tabela 5 (pág. seguinte). Arranjo: Professor Orientador Vasco Alves.

Tabela 5 - Parte B e C.

 <p>Figura 9 - Parte B: Versos.</p>	 <p>Figura 10 - Parte C: refrão.</p>
--	--

Sobre a apresentação final, solicitei inúmeras vezes à direção escolar se fosse possível realizar-la no bar da escola, de modo a proporcionar aos alunos uma sensação de estar num palco e serem contemplados pelos colegas, mas, devido a razões que me ultrapassaram no momento, tal não foi possível. Após reflexão conjunta com os alunos, acabamos por executar o concerto na própria sala de aula, de porta aberta. Foi solicitado a presença dos pais que, embora não puderam todos comparecer, os que estavam presentes filmaram com agrado e demonstraram-se satisfeitos com o resultado. Para registar a atividade, foi previamente solicitado aos encargados de educação a possibilidade e a autorização para poder filmar.

Para além das aulas reservadas à prática e aperfeiçoamento técnico-expressivo musical, e apercebendo-me de que a dinâmica da turma dava algum sinal de cansaço, resolvi, portanto, contornar esse sinal de cansaço. Como solução, proporcionei alguns momentos de carácter contemplativo e de ócio, levando guitarras elétricas minhas e falar sobre o instrumento ou desempenhar pequenas performances. Convidei igualmente um amigo meu, baterista, para falar sobre o instrumento e sobre a sua paixão e motivação em querer aprender a tocar esse instrumento. Escusado será dizer que os

alunos gostaram dessa experiência e quiseram eles próprios também experimentar a bateria.

Face ao género musical *Rock*, quis apresentar algumas obras clássicas desse género e, por isso, levei para a sala de aula alguns dos meus CD's. Por curiosidade, e para revelar até que ponto o *Rock* foi de tal modo aceite pelos alunos, quando apresentei a banda *KISS*<sup>35</sup>, houve uma aluna que disse: “que nojo!” e “metem medo...”. Essa mesma aluna, na aula seguinte chegou ao pé de mim e disse-me: “professor, estive a ouvir aquela banda que cospe sangue. Gostei muito destas músicas...”, e mostrou-me no telemóvel duas músicas da banda. Com isso, notei que consegui de certa forma criar, pelo menos nessa aluna, curiosidade suficiente para procurar e pesquisar sobre uma banda que na altura achava, citando à alunos, “nojenta”.

Em relação à outra turma, e pelo facto de não conseguir implementar um projeto musical performativo idêntico, adaptei a minha prática de acordo com a caracterização da turma. De modo a perceber qual o grau de conhecimento musical dos alunos, realizei uma pequena ficha de trabalho com três questões<sup>36</sup>. Esta turma, como referi no ponto II, foi bastante problemática dificultando o meu trabalho e a minha vontade em querer implementar um projeto musical performativo.

De acordo com o professor cooperante, a turma teria de realizar uma apresentação musical. Sendo assim, e após ter pesquisado várias canções, encontrei na plataforma

---






<sup>35</sup> Nota minha: Banda norte americana de *Hard Rock*, caracterizada pelo uso de pinturas faciais, vestuário “excêntrico” e performances teatrais.

<sup>36</sup> Ver tabela 6 (pág. seguinte).

digital Cantarmais.pt<sup>37</sup> uma pequena peça musical para instrumentação e voz<sup>38</sup>. Para a apresentação final propus aos alunos que dividíssemos a turma em dois grupos: instrumentos e vozes, ficando eu na guitarra a tocar os acordes principais.

Tabela 6 - Ficha de trabalho desenvolvida.

1. De acordo com a matéria dada, preenche o seguinte quadro:

<input type="text"/>		dura 4 tempos
A mínima :		dura 2 tempos
A semínima:		<input type="text"/>
<input type="text"/>		dura ½ tempo
A semicolcheia:		dura 1/4 tempo

2. Sabendo que cada figura rítmica possui a sua respetiva pausa, efetua as ligações corretas:

<sup>37</sup> Plataforma digital de livre acesso (necessitando apenas de criar uma conta) onde é possível ouvir, ver e descarregar partituras de obras musicais criadas para serem usadas na Educação Musical. Esta plataforma é toda ela dirigida pela APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical. Para mais informações ver o site oficial em: <http://www.cantarmais.pt>.

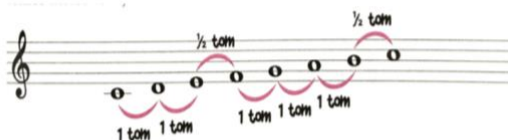
<sup>38</sup> Ver figura 11 (pág. seguinte).



- Colcheia
- Semínima
- Semibreve
- Semicolcheia
- Mínima

3. Tendo como base a escala de Dó Maior, usa o pentagrama para escrever a escala de Sol Maior e assinala os respectivos tons e meios tons:

(Tabela 1 - Exemplo da escala de Dó Maior)



(Tabela 2 - Escreve aqui a escala de Sol Maior)





**Adivinha**

Música - M. Encarnação  
Poema - Eug. Andrade  
Arr. Carlos Gomes

$\text{♩} = 130$

8

Não é ga - lo nem ga - lãõ, nem pa - dre nem sa - cris - tão: é um

a - ni-mal\_es-qui - si - to en-tre pe-ru e pa -vão, tem bar-bas rui - vas de mi - lho,

tem o-lhos de cro-co - di - lo, ra - bo de ra - to\_ou de cão, ão ão ão!

©cantarmais.pt

Figura 11 - Canção escolhida no Cantarmais.pt.

Pelo facto de não ter conseguido apresentar numa *performance* com esta turma, não tenho nenhum resultado final. Ter trabalhado com esta turma revelou-se realmente num processo de extrema dificuldade, pessoal e profissional.

Como referi anteriormente, querendo perceber como é que o género musical *Rock* e a minha prática pedagógica centrada nesse género musical foi aceite ou interpretada pelos alunos da primeira turma, acabei por implementar dois instrumentos de recolha de dados: um questionário e uma gravação.

O questionário, destinados aos Encarregados de Educação, tinha como objetivo perceber se existia alguma partilha / troca de informações entre os alunos e os pais sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido na disciplina de Educação Musical. Bem como uma questão relativa a apresentação do projeto musical performativo. A gravação, realizada aos alunos, tinha o objetivo de perceber como é que a minha prática e atitude pedagógica fora interpretada pelos alunos. Perceber até que ponto é que o género musical escolhido fora aceite e, se fosse outro género musical qual seria e qual a opinião dos alunos sobre o projeto musical performativo. Todos os resultados e as suas respetivas análises são apresentados no próximo ponto.

### III.4. Apresentação dos resultados

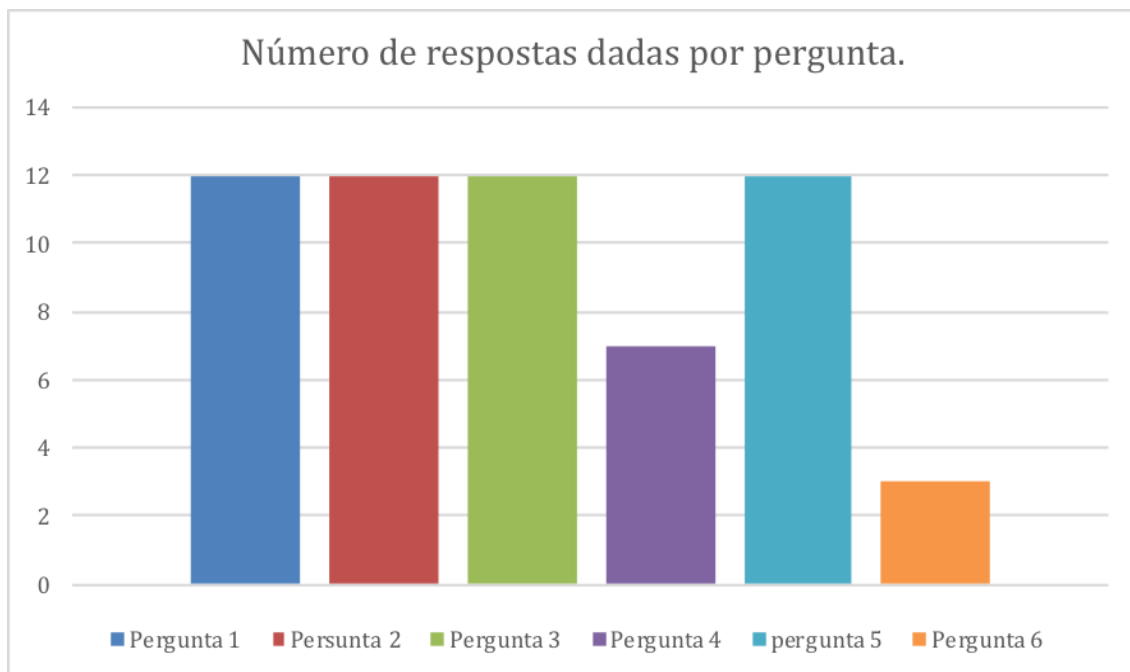
Em primeiro lugar, quero salientar que todos os resultados aqui apresentados foram analisados e transcritos na sua originalidade, nenhuma palavra ou acentuação foi alterada e que as construções frásicas não foram modificadas. Pretendo igualmente referir que os resultados obtidos representam um indicativo comparativamente à minha intervenção pedagógica. Sendo que apenas e só serviram para perceber, de que forma é que a minha prática pedagógica foi encarada pelos alunos e pelos encarregados de educação. Por fim, com a divulgação dos resultados, não pretendo de forma alguma afirmar ou sobrevalorizar a abordagem e o método utilizado. Em segundo lugar, gostaria de referir que esta investigação, face aos resultados obtidos, foi limitadora em dois aspetos. Por um lado, o número de participantes era bastante reduzido ( $n=12$ ), fazendo com que não pude extrair resultados válidos para a comunidade científica e, por outro, o questionário aplicado não foi validado ou revisto pela comunidade científica.

Para o respetivo tratamento, recorri a um programa informático próprio para a metodologia qualitativa: o *MaxQDA*<sup>39</sup>. Inicialmente apresento os resultados obtidos através da análise ao questionário, onde estes encontram-se apresentados da seguinte forma: apresentação da pergunta, figura comprovativa, respetivas respostas (sempre pela mesma ordem) e uma breve discussão e análise minha.

A primeira análise realizada, partiu do levantamento da totalidade de respostas obtidas a nível quantitativo. De acordo com os resultados obtidos, é perceptível uma forte aderência por parte dos pais em procurar responder ao questionário, onde dos 18 entregues apenas obtive a devolução de ( $n= 12$ ).

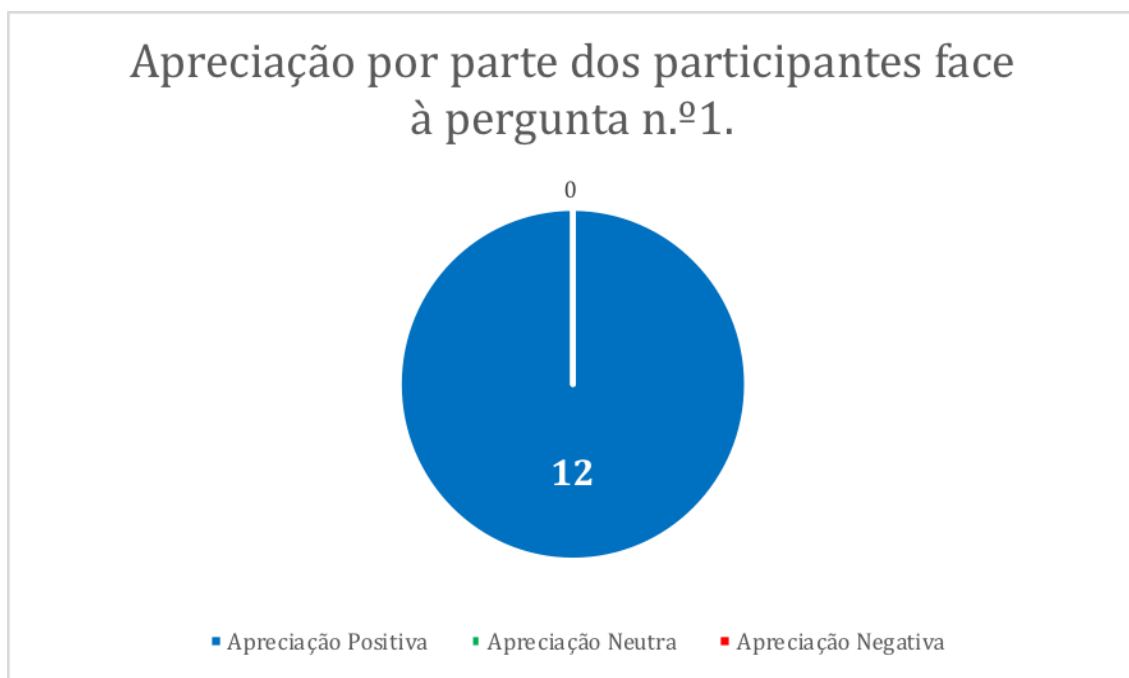
---

<sup>39</sup> Software de análise de dados qualitativos e métodos mistos, desenvolvido na Alemanha. O seu lançamento data de 1989 e está disponível para os sistemas operativos macOS e Windows. Para mais informações, consultar a página oficial em: <https://www.maxqda.com>.



A primeira análise realizada, partiu do levantamento da totalidade de respostas obtidas a nível quantitativo. De acordo com os resultados obtidos, é perceptível uma forte aderência por parte dos pais em procurar responder ao questionário, onde dos 18 entregues apenas obtive a devolução de ( $n=12$ ). O facto de haver perguntas que não foram respondidas na sua totalidade, deve-se a natureza da própria questão, onde estas são relacionadas diretamente aos encarregados de educação presentes na performance musical. Em relação á última, esta é de carácter facultativa.

Pergunta n.º 1: “Qual a sua opinião acerca do envolvimento dos pais na atividade realizada subordinada ao género musical Rock?”.



Respostas:

---

**EE 1** - Boa

---

**EE 2** - A minha opinião, acho muito favorável o envolvimento parental.

---

**EE 3** - Sim foi bastante bom. O nosso educando fica assim a saber qual a banda favorita do pai e fica a saber mais sobre bandas dos anos 80 e 90.

---

**EE 4** - Os pais devem participar nas atividades.

---

**EE 5** - Interessante poder colaborar na execução prática do seu trabalho.

---

**EE 6** - Uma postura interessada nas atividades que os nossos filhos desenvolvem na escola influencia

---

---

muito positivamente o seu progresso escolar.

---

**EE 7** - Muito bom.

---

**EE 8** - Concordo com o desenvolvimento de atividades que envolvem os encarregados de educação.

---

**EE 9** - Importante, partilhar com os filhos.

---

**EE10** - Acho que se enquadra bem.

---

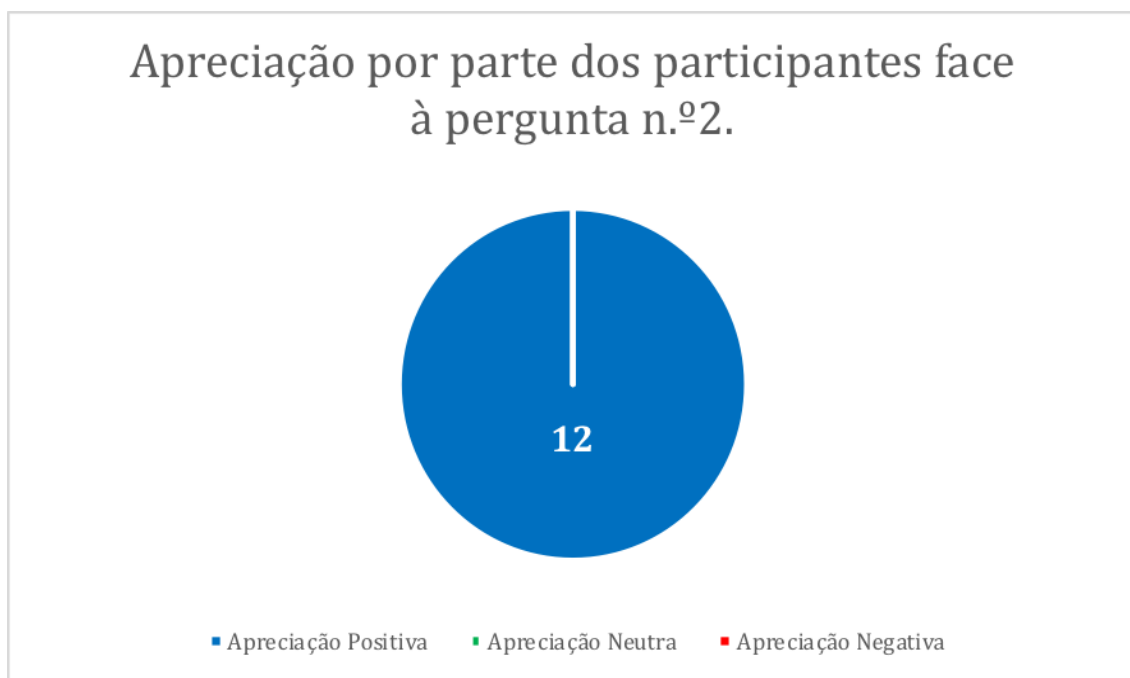
**EE 11** - Acompanhar ativamente a vida escolar do meu educando

---

**EE 12** - O envolvimento dos pais foi importante no sentido em que puderam transmitir a sua opinião, à cerca de um género musical já pouco ouvido.

---

Pergunta n.º 2: “*Em que medida considera importante, ou não, a inclusão dos novos géneros musicais, - nomeadamente o Rock – em contexto de sala de aula?*”.



Respostas:

---

**EE 1** - Inclusão Importante

---

**EE 2** - Assim existe mais diversidade para as crianças.

---

**EE 3** - Acho importante, é bom falar sobre outros géneros musicais, inclusive o Rock.

---

**EE 4** - Desconheço os conteúdos do programa de Ed. Musical, mas acho importante a sua inclusão.

---

**EE 5** - É importante para alargar os conhecimentos.

---

**EE 6** - É importante que conheçam os diferentes géneros musicais, possibilitando dessa forma o desenvolvimento de conhecimentos.

---

---

**EE 7** - Considero bem para o desenvolvimento do aluno.

---

**EE 8** - É importante que conheçam todos os géneros musicais.

---

**EE 9** - Importante.

---

**EE10** - Penso que é uma ideia muito boa

---

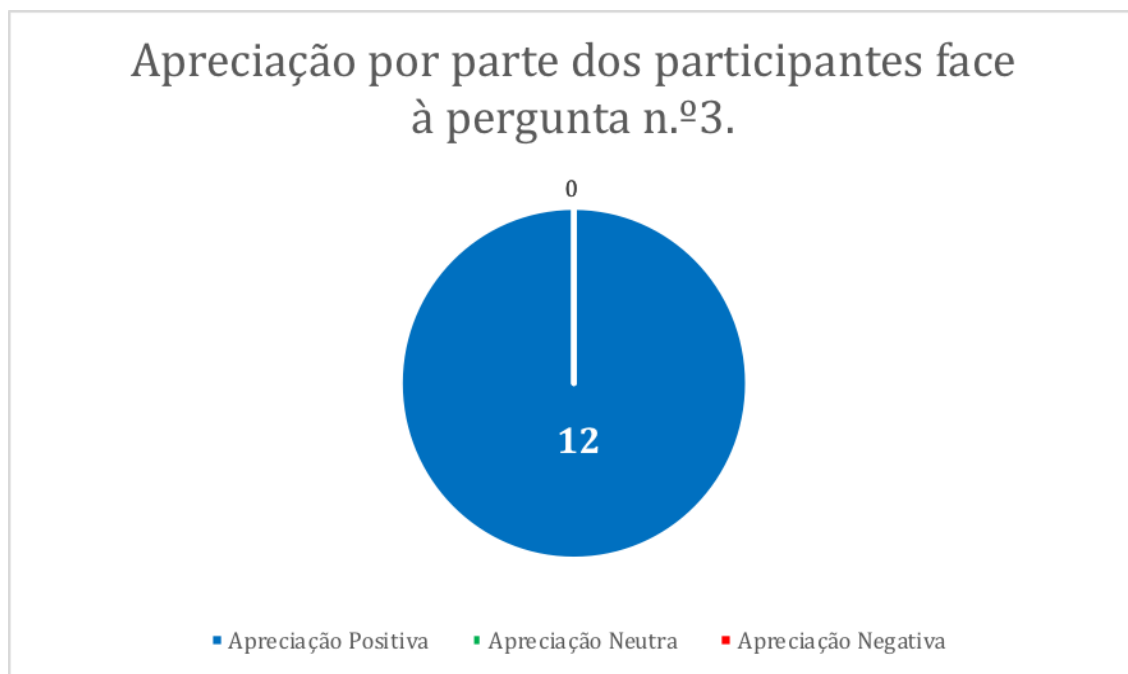
**EE 11** - É importante dar a conhecer as crianças que a Educação Musical pode tornar-se mais divertida.

---

**EE 12** - É importante haver diversidade de géneros musicais.

---

Pergunta n. º3: *“Como avalia, no geral, a atividade realizada subordinada à temática do género Rock?”*.



Respostas:

---

**EE 1** - Boa.

---

**EE 2** - Boa.

---

**EE 3** - Foi bastante positivo. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com as atividades no geral.

---

**EE 4** - A atividade correu bem, deveriam ter feitas outras atividades musicais e chamar os pais até a escola.

---

**EE 5** - Muito boa.

---



---

**EE 6** - Essencialmente uma atividade de reflexão que visa uma compreensão mais aprofundada da música.

---

**EE 7** - Muito boa.

---

**EE 8** - Positivamente.

---

**EE 9** - Bom.

---

**EE 10** - Foi uma boa iniciativa.

---

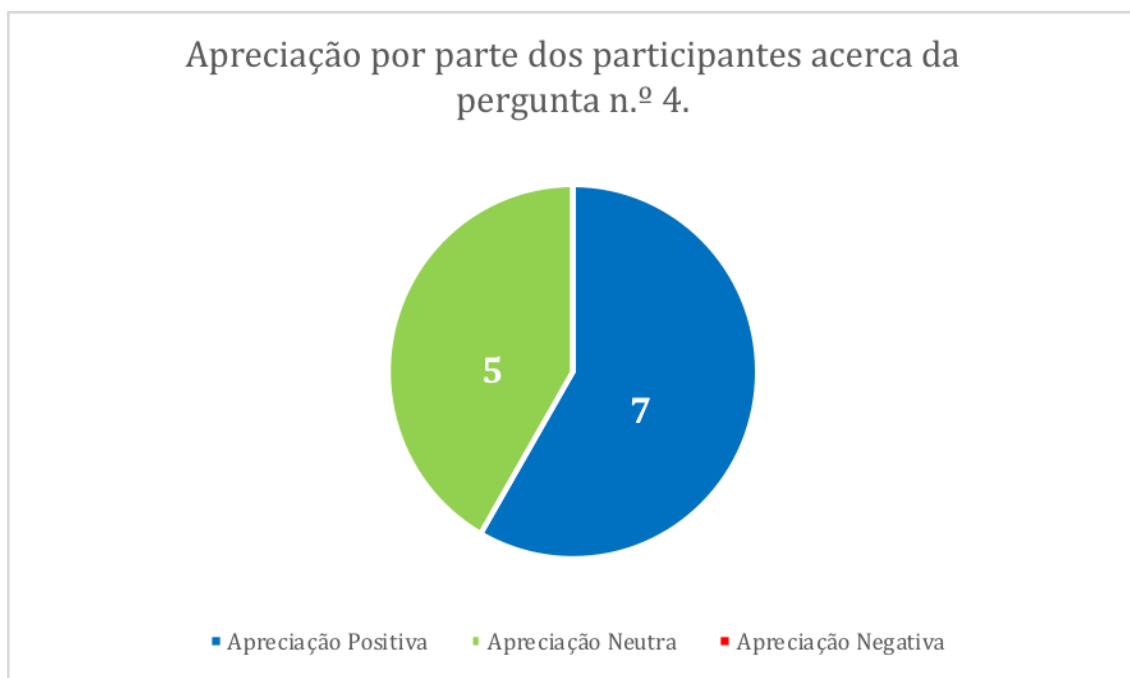
**EE 11** - Bom.

---

**EE 12** - Bastante positiva

---

Pergunta n.º 4: *“Esteve presente na apresentação realizada na sala de aula no dia 09/02/18? Se sim, deixe a sua opinião sobre o sucedido”.*



Respostas:

---

Maravilhosas

---

Foi muito divertido

---

Foi fixe

---

Engraçadas

---

Divertidas

---

Bem

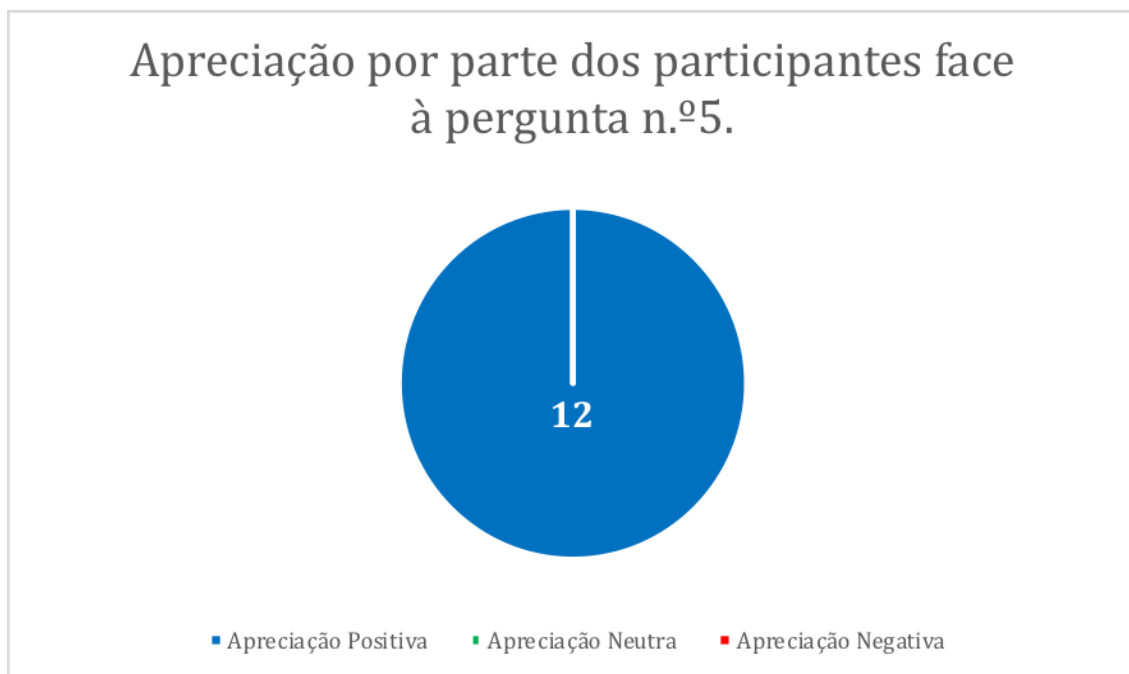
---

---

Atividades interessantes

---

Pergunta n.º 5: “Qual o feedback que recebeu do seu educando acerca desta atividade?”.



Respostas:

---

**EE 1** - Boa

---

**EE 2** - O meu educando está muito interessado.

---

**EE 3** - O feedback do meu educando foi bastante positivo. Notava-se que estava entusiasmada para as atividades do género musical Rock.

---

**EE 4** - O meu educando gostou dessa atividade, gostou de ter participado e gostava de continuar a participar noutras atividades musicais Rock.

---

**EE 5** - Muito positivas, gostava muito das aulas.

---

---

**EE 6** - De grande entusiasmo, pois permitiu a possibilidade de apreciação musical.

---

**EE 7** - Que gostou muito e gostava que se realizassem mais.

---

**EE 8** - Foi muito bom e positivo. Estimula o interesse pela música.

---

**EE 9** - Bom.

---

**EE 10** - Gostou imenso e estava supercontente e ansioso no dia

---

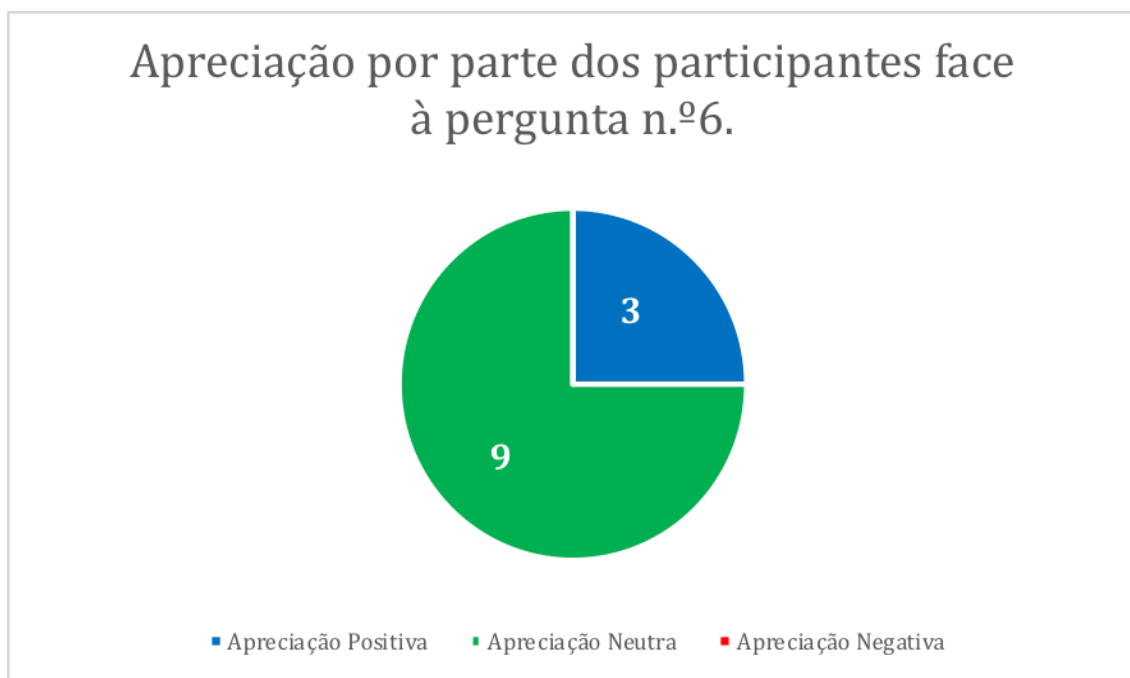
**EE 11** - As aulas tornaram-se mais divertidas, sendo assim não se tornam tão monótonas

---

**EE 12** - Demonstrou interesse pelo Rock. Pesquisar, por iniciativa própria à cerca deste género

---

Pergunta n.º 6: *“Caso queira acrescentar mais alguma informação, por favor, utilize as linhas abaixo”.*



Respostas:

---

Continuação de um bom trabalho.

---

Esteve tudo muito bem não há nada a acrescentar.

---

A atividade realizada deveria de ser implementada/repetida nos anos seguintes, pois considero ser importante por estimular o interesse pela música.

---

Como referi anteriormente, efetuei uma entrevista de carácter semiestruturada direcionada desta vez aos alunos. Como referem Quivy e Campenhoudt (2003), trata-se do modelo mais utilizado na investigação social, sem muitas perguntas e permite ao

entrevistador reencaminhar a entrevista para os principais objetivos assim que o entrevistado afasta-se do tema.

Em relação à entrevista, essa foi devidamente tratada, mas, contudo, foi descartada uma vez que não possuía qualquer conclusão concreta. Um dos principais motivos, deve-se a falta de desenvolvimento por parte dos alunos que, por tratar-se de perguntas com respostas abertas, não conseguiram desenvolver as suas respostas cingindo-se às típicas respostas de: sim e não.

### **III.5. Discussão dos resultados**

Em relação aos questionários e depois de ter efetuado a devida análise, apresento aqui uma discussão sobre os resultados obtidos. Dentro de cada pergunta (PX) irei selecionar uma ou várias respostas que, na minha opinião, refletem e demonstram de certo modo o pretendido.

**P1** - Como podemos verificar pelas respostas dadas, algumas delas apresentam componentes construtivas e interessantes, inclusive, a resposta do EE 3 onde este refere “o nosso educando fica assim a saber qual a banda favorita do pai e fica a saber mais sobre bandas dos anos 80 e 90”. A afirmação sobre o aluno ficar a conhecer a banda favorita do pai deixou-me feliz, pois remete para a ideia de que existiu partilha musical em casa. Achei igualmente bastante interessante a resposta do EE12 onde refere que “o envolvimento dos pais foi importante no sentido em que puderam transmitir a sua opinião, a cerca de um género musical já pouco ouvido”. Quando li e analisei essa resposta, senti de certo modo que os pais gostariam de estar mais envolvidos na vida escolar dos seus educandos.

**P2** - As respetivas respostas foram, no seu todo, bastante positivas e acabou por enriquecer e fortalecer a minha escolha sobre o género musical *Rock*. A maior parte das respostas sugeridas, indicam que os encarregados de educação consideraram importante essa inclusão na Educação Musical, bem como a implementação de outros géneros musicais. Nas respostas dadas pelos/as EE 4, “desconheço os conteúdos do programa de Ed. Musical, mas acho importante a sua inclusão” e EE 6, “é importante que conheçam os diferentes géneros musicais, possibilitando dessa forma o desenvolvimento de

conhecimentos”, podemos constatar que existe por parte dos EE uma certa liberdade e vontade em incluir na educação musical dos seus filhos uma ampliação acerca dos géneros musicais. Os EE referem igualmente que essa inclusão acaba de certa forma por possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos do aluno, principalmente no que toca ao conhecimento musical.

**P3** - Como é visível, a maioria dos EE apresentam respostas curtas, mas, existem três respostas interessantes. Em relação à atividade final, o EE 3 refere que “foi bastante positivo. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com as atividades no geral” e o EE 4 faz um apelo importante ao referir que “deveriam ter feitas outras atividades musicais e chamar os pais até a escola”.

Através da respetiva análise, principalmente com estas duas respostas, pude verificar a existência de dois factos: (1) existia uma partilha dos alunos em casa sobre as atividades que iam realizar, transmitindo entusiasmo com os pais, e (2) uma vontade (novamente reforçada) por parte dos pais em quererem participar e estarem presentes nas atividades e vida dos educandos na escola.

**P4** – Esta pergunta encontrava-se destinada aos EE que estiveram presentes no momento da atividade final, ou seja, na performance musical dos alunos. Dos EE presentes, podemos ver que a experiência foi bem aceite. Respostas como “maravilhosas”, “foi muito divertido” e “atividades interessantes”, indicam que os EE apreciaram.

**P5** - Em relação ao *feedback* apresentado pelos EE, podemos verificar que esse não só é positivo, como também se revela construtivo e enriquecedor para com o desenvolvimento pessoal do aluno. O EE 12 refere que o educando “demonstrou interesse pelo Rock. Pesquisar, por iniciativa própria à cerca deste género”.

Unicamente através desta afirmação pude verificar que, pelo menos este educando, sentiu necessidade em pesquisar por vontade própria acerca deste género musical. Isso demonstra o quando se sentiu conectado e curioso sobre o *Rock*.

**P6** – Tratando-se de uma pergunta de resposta aberta, apenas três EE responderam. A última resposta dada é bastante construtiva e acaba por traduzir, de certa forma, todo



esse processo. O EE refere que “a atividade realizada deveria de ser implementada / repetida nos anos seguintes, pois considero ser importante por estimular o interesse pela música”. Pessoalmente penso que esta afirmação acaba, de certa forma, por traduzir e representar toda esta discussão. Nota-se igualmente o interesse do EE em procurar responder com sinceridade, e procurar mencionar a importância da música no desenvolvimento do seu educando.

### III.6. Conclusão

Pessoalmente, o ponto alto de toda esta experiência, deve-se ao facto de ter tido uma Prática de Ensino Supervisionada como quis, o que fez com que tivesse mais vontade em querer seguir esta área. O facto também de ter estado no terreno e com isso ter conseguido usar uma metodologia construída com um tema como o género musical *Rock*, foi para mim o apogeu e o grande momento de toda a minha prática pedagógica. Ou seja, o facto de ter introduzido o género musical *Rock*, que como expliquei anteriormente vem da minha experiência informal com a música, fez com que começasse a contruir o meu próprio trilha pedagógico no mundo da docência. Como refere Sousa (2015):

o conhecimento de pedagogos, músicos, compositores, musicólogos, etnomusicólogos e investigadores, todos eles empenhados na construção de caminhos inovadores na aprendizagem musical, permite-nos avançar em perspetivas atualizadas, abrangentes e em constante transformação, considerando da maior pertinência as suas teorias, concepções e ideias. (p. 54)

Por mais que eu quisesse apresentar todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos e adquiridos por mim durante a minha prática pedagógica, assim como os seus resultados imediatos, nunca conseguiria transcrever na íntegra todos os processos e de que modo é que eles me afetaram. Por esse motivo, tentei o máximo possível aproximar-me da realidade vivenciada.

Um dos aspetos negativos da minha prática pedagógica, e tal sempre foi defendido por mim ao longo das aulas de *Seminário de Acompanhamento ao Relatório*, foi o de estar no contexto apenas uma vez por semana (excluindo as idas ao clube de música). Traduzindo-se apenas em hora e meia de contexto real com a prática. Seria, de certo modo, mais enriquecedor e conseqüentemente mais benéfico para a minha prática, se tivesse iniciado as duas turmas em simultâneo. Outro momento negativo foi o facto de

ter tido duas turmas completamente díspares entre si. Esse aspeto revelou-se para mim num processo difícil de gerir, mas sobretudo construtivo pois assim pude ter a visão dos dois mundos.

A nível de conhecimento teórico, o facto de ter efetuado todas essas leituras e pesquisas ofereceram-me uma visão ampliada e melhorada do papel do professor, iluminando cada vez mais o meu caminho como docente. Assim, o facto de ter adotado uma postura de professor investigador, fez com que pudesse refletir constantemente na minha prática, revelando-se um grande apoio pessoal e profissional.

Os resultados obtidos através da análise dos dados, assim como a minha perspetiva *in loco*, apontam para o sentido de uma possível implementação dessa abordagem para o contexto da Educação Musical. Demonstrando ser possível poder aperfeiçoar esse método e vir assim a criar um projeto musical performativo centrado num género musical como o *Rock* ou o *Pop-Rock*.



#### **IV. REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Durante toda a minha Prática de Ensino Supervisionada vivenciei alguns momentos de verdadeira dificuldade, como, por exemplo, o funcionamento na sala de aula com a turma do 6.º ano – resultando na não implementação do projeto de turma. Mas, tais problemas não me fizeram desistir de continuar a procurar possíveis soluções e alternativas em ultrapassar da melhor forma e poder assim “vencer”. Como solução, reforcei as minhas leituras com artigos e livros pedagógicos, assim como realizei momentos de reflexão pessoal e conjuntas (com os professores orientador e cooperantes).

Com toda esta experiência, posso afirmar que a minha primeira ideia em relação à minha Prática de Ensino Supervisionada ou mesmo qual seria a minha postura enquanto docente, mudou completamente pela minha percepção final. Se numa fase inicial procurava ser um professor dito “normal”, isto é, baseado no exemplo do meu antigo professor de Educação Musical, rapidamente percebi que assim seria apenas “mais um” professor de Educação Musical, o que não queria de todo. Durante as várias discussões com o Professor Orientador, Prof. Dr. Vasco Alves, rápido percebi que o melhor seria ser quem sou, ensinar com humildade, procurar ouvir os alunos e acima de tudo, incutir a minha aptidão musical no próprio contexto. Tal resultou na envolvimento do género musical *Rock* e no uso da guitarra eléctrica na sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1995). *Foundations of Music Education*. United States of America: Schirmer Books.
- Agrupamento Escolas Emídio Garcia. (03 de 02 de 2015). *Agrupamento Escolas Emídio Garcia*. Obtido em março de 2019, de [aeemidiogarcia.pt](http://www.aeemidiogarcia.pt): <http://www.aeemidiogarcia.pt/index.php/aeeg/historia>
- Alves, V. (2018). Guião do Projecto Musical Performativo - Baseado na Abordagem A .. 2018. Instituto Politécnico de Bragança , Bragança.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view* . s.d.: Kluwer Academic Publishers.
- Barba, M. E. (09 de December de 2016). Philosophy of Music Education. *Honors Theses and Captones*, pp. 1-16.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the future. *The Clearing House*, 39-43.
- Berni, R. I. (2006). Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. *XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 2533-2542.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bopprê, V. (13 de setembro de 2013). *Escola de músicas usa rock para ensinar valores*. Obtido de Inovações em Educação: <http://porvir.org/inovacoes-em-educacao>
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n.º 2, 5-30.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educacion*. Toledo, Mexico: Tallerea Gráficos .

- Capra, C. L., & Laponte, L. G. (2016). Ditos sobre professor-artista. *Reunião Científica Regional da ANPED*, 1-15.
- Cardoso, K. A., & Sardinha, L. S. (2016). A educação em Vygotsky e sua teoria: o processo de mediação. *Anais do Congresso de Iniciação Científica da FEPI*.
- Ceia, C. (2010). *O Professor na Caverna de Platão - As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra, Portugal: Caleidoscópio.
- Chacon, P. (1982). *O que é o rock*. São Paulo: Brasiliense.
- Corrêa, T. G. (1989). *Rock, nos passos da moda: mídia, consumo X mercado*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.
- Costa, G. (Janeiro-Dezembro de 2012). Canções pop/rock, da composição ao palco. *Revista de Educação Musical*, n.º 138, 53-58.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra - Portugal: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, C. B. (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon: Uma abordagem comparativa. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 4-9.
- Cunha, J. C. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Universidade de Aveiro: UA.
- Damião, M. H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva Editora.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Espanha: Ediciones Morata.

- Ens, R. T., & Donato, S. P. (2001). Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. Em R. T. Ens, & M. A. Behrens, *Ser professor: formação e os desafios na docência* (pp. 79-100). Curitiba: Champagnat.
- Fernández, t., & Dias, B. (julho-dezembro de 2017). A Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. *Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB*, 16, 27-44.
- Ferreira, M. d., & Fernandes, S. M. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*, 37-62.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios*. São Paulo: UNESP.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- França, C. (Novembro de 2012). Riifs forever: o rock na sala de aula. *MÚSICA na educação básica*, 4, 70-85.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de ciências da educação*, 8, 23-36.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gottardi, P., & Carvalho, C. (2017). O corpo e a criatividade: percursos de um professor/artista/pesquisador. *Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas*, 8321-8335.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the School: a new classroom approach*. Burling- ton: Ashgate Publishing.
- Instituto Politécnico de Bragança. (07 de 09 de 2012). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES)*. Obtido em 02 de 2019, de ipb.pt: <https://apps2.ipb.pt/webdocs/porta1/download?docId=2923>



- Instituto Politécnico de Bragança. (13 de 03 de 2013). *Regulamentos do IPB: Normas Regulamentares dos Mestrados*. Obtido em 09 de 02 de 2019, de IPB-Instituto Politécnico de Bragança · Escola Superior de Educação: [http://www.esb.ipb.pt/portal/page?\\_pageid=575,530197&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.esb.ipb.pt/portal/page?_pageid=575,530197&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Jorgensen, E. (2017). Roots and Development of the International Society for the Philosophy of Music Education (1985-2015). *Journal of Historical Research in Music Education*, 25-50.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Koellreutter, H.-J. (1977). O ensino da música num mundo modificado. *I Simpósio Internacional de Compositores*, s.d. .
- Lazzarin, L. F. (1 de janeiro-junho de 2005). Por uma crítica à nova filosofia da educação musical. *Educação & Realidade*, pp. 103-124.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guérin.
- Levy, R. (19 de Junho de 2012). *Focus on Students: It's time for Rock and Roll Revolution in Music Education!* Obtido de NAMM Foundation: <https://www.nammfoundation.org/articles/2014-04-10-focus-students-it's-time-rock-and-roll-revolution-music-education>
- Marcelo , C. (janeiro-abril de 2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 7-22.
- Mignon, P. (1986). Les jeunesses du Rock. *Les Musiques des Jeunes* (pp. 27-33). Rennes - Bretagne: Centre National D'action Musicale.
- Ministério da Educação. (2001). *Princípios orientadores de educação musical no ensino básico*. Obtido de Direção-Geral da Educação: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_em\\_programa\\_2c\\_i.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf)

- Mondin, E. M., & Dias, C. L. (julho/setembro de 2013). A profissão docente sob diferentes concepções psicológicas: O enfoque construtivista e o socioconstrutivista. *Psicologia Argumento*, 483-494.
- Moon, K.-S., & Humphreys, J. T. (2010). The Manhattanville Music Curriculum Program: 1966-1970. *Journal of Historical Research in Music Education*, 75-98.
- Moreira, M. A. (2016). Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo. *subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências*. Brasil: Porto Alegre.
- Mota, G. (Março de 2003). Pesquisa e formação em educação musical . *ABEM*, 8, 11-16.
- Mota, G. (2003a). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação*, 1-8.
- Mota, G. (2003a). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação*, 1-8.
- Mota, G. (novembro de 2014). A educação musical em Portugal - uma história plena de contradições. *Debates/UNIRIO*, 13, 41-50.
- Mota, G., & Figueiredo, S. (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, 273-290.
- Neto , A. J. (2001). Contextos, processos e conteúdos: suportes fundamentais de uma aprendizagem significativa. Em M. F. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 27-37). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa - Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 1106-1133.

- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M. d., Gonçalves, J., . . . Ben-Peretz, M. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. O., & Charreu, L. A. (2016). Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*, 365-382.
- Pais, J. M. (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Panaiotidi, E. (2002). What is philosophy of music education and do we really need t? *Studies in Philosophy and Education*, 229-252.
- Peixe, R. (2017). *A Arte de ser um Professor Extraordinário* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Piaget, J. (1980). *Adaptation and Intelligence: Organic Selection and Phenocopy*. Paris: Hermann.
- Poutiainen, A., & Lilja, E. (2012). Heavy Metal and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 517-526.
- Präss, A. R. (maio de 2012). *Teorias da Aprendizagem*. Obtido de ScriniaLibris.com.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Reimer, B. (1970). *A Phylosophy of Music Education*. Prentice-Hall.
- Ribeiro, A. J., & Vieira, M. H. (28-01 de Stembro-Outubro de 2010). O ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, pp. 1424-1434.
- Roldão, M. d. (2007). Função docente: natureza e contrução do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-181.

- Sloboda, J. (2001). A Emotion, functionality, and the everyday experience of music: where does music education fit? *MusicEducationResearch*, 243-255.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 3.º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1.º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C. R. (Janeiro de 2018). Teorias Psicoógicas de Piaget, Vygotsky e Ausubel: Análise de uma Prática Docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 02, 121-129.
- Sousa, M. (2015). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Souza, S. C., & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um método de Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo. *HOLOS*, 182-200.
- Swanwick, K. (2003). *A Basis for Music Education*. London: Taylor & Francis e-library.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. (Alda Oliveira, & Cristina Tourinho, Trans.) São Paulo, Brasil: Moderna.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. London, England: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webster, P. (30 de Março de 2018). *Repensar a Educação Musical: encorajam o pensamento criador no som em todas as experiências musicais*. Obtido de ISME - International Society for Music Education.

- Westerlund, H. (janeiro-dezembro de 2016). Renarrar o Futuro da Educação Musical: Como a sociedade desafia a nossa profissão no Século XXI. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 7-16.
- Wish, D., Heimbauer, G., Speicher, C., Flora, J., DiMasso, A., Zellner, R., & Danielsson, S. (Setembro de 2016). *Music as a second language & the modern band movement*. Obtido de Little Kids Rock.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 373-388.